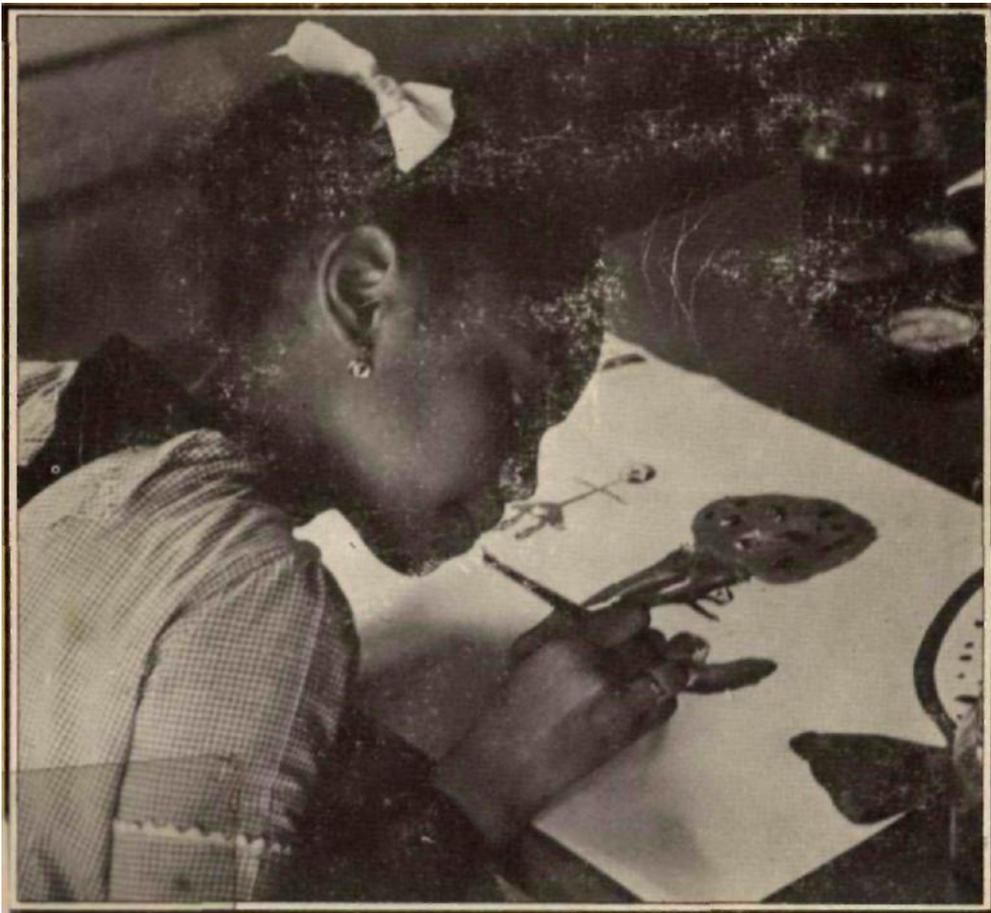


CIBEC/INEP



RIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Escolinha de Arte tío Brasil



Presidente da República Federativa do Brasil
João Figueiredo

Ministro da Educação e Cultura
Eduardo Portella

MEC/INEP
SIBE - CIBEC

Série Estudos e Pesquisas — 6

Escolinha de Arte do Brasil

Secretário-Geral
João Guilherme de Aragão

I59e. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais. Escolinha de Arte do Brasil.
Brasília, 1980.

128p. il. (Estudos e pesquisas, 6)

Coordenação de Augusto Rodrigues.

1. Educação artística. I. Série. II.
Título.

CDU: 37.036.5 (81)

O

MEC / INEP
SIBE - CIBEC
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INEP INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Escolinha de Arte do Brasil

ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL
1980

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS Diretor-
Geral: Leticia Maria Santos de Faria

COORDENADORIA DE PESQUISAS
Ana Elisabeth "Lofrano Alves dos Santos

COORDENADORIA DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÕES
Aydano Pedreira do Couto Ferraz

SEÇÃO DE PUBLICAÇÕES Chefe:
Antonio Bezerra Filho



EQUIPE DE TRABALHO

COORDENADOR:

Augusto Rodrigues

CONSULTORES:

Cecília Fernandez Conde

Jader de Medeiros Britto José

Silveira d'Avila Maria Helena

Novaes Mira Noêmia de

Araújo Varella Onofre

Penteado Neto

EQUIPE TÉCNICA:

Maria Lúcia Santos Freire Luiz Raul

Dodsworth Machado Maria Consuelo

Gorresen Cileda Campos Fernandes

Marcioly Medeiros Bento Francisca

Xavier Queiroz de Jesús Maria Nazareth

Costa Tornaghi Antonio Carlos dos

Santos Carvalho

EQUIPE ADMINISTRATIVA:

Antonio Carlos Mendes Vieira Maria

Therezinha Eyer Franco

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
INTRODUÇÃO.....	11
HISTÓRICO DE UMA EXPERIÊNCIA	13
Pré-História da Escolinha	13
Uma Escola em Campo Aberto	32
Uma Instituição Diferente	61
O Encontro com a Experiência:	
Arte-Educação no Mundo	82
Evolução da EAB: a EAB Hoje	91
A EAB NO PROCESSO EDUCACIONAL BRASILEIRO	107
As Diversas Faces da Escolinha	107
Conceitos sobre o Ensino da Arte ..	108
PERSPECTIVAS.....	113
Evolução da Idéia.....	113
Nova Clientela: O Educador	116
BIBLIOGRAFIA	119

PREFÁCIO

O presente documentário —ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL —informa sobre os diferentes fatores que influíram para o início e desenvolvimento de uma das mais válidas experiências pedagógicas, das que tiveram o privilégio de ser consideradas por Anísio Teixeira, em 1959, juntamente com a do Instituto Tecnológico de Aeronáutica e da Escola Doméstica de Natal, como das mais valiosas inovações no campo educacional, neste país.

Se hoje viesse a falar o eminente educador, muitas outras iniciativas poderiam ser acrescentadas àquelas. Mas, verifica-se que a grande maioria delas, por não terem podido contar com os recursos tecnológicos agora disponíveis à documentação, ou ficaram no esquecimento dos que nelas atuaram ou ainda estão fragmentadas nos arquivos, sem se constituírem em mensageiras de esforços positivos de construção social.

Este é um dos objetivos da presente publicação: estimular àqueles que, de qualquer forma, participaram de atividades que se tornaram em certo momento ou ponto do espaço, expressão do esforço coletivo para solução e problemas locais, regionais ou nacionais, podendo ser consideradas, em qualquer área das Ciências da Educação, para que as tragam ao conhecimento dos administradores, pesquisadores, professores e estudantes. Só assim tais atividades e experiências poderão vir a enriquecer novas iniciativas.

Constitui a Escolinha de Arte do Brasil aquele exemplo de contínua integração de EDUCAÇÃO e CULTURA, de atuação cooperativa de dedicados mestres que uniram seus esforços, "engenho e arte", para possibilitar ao educando o complemento à escolaridade regular, tão necessário à natural e fértil expansão às energias e formas de ser das novas gerações.

Educadores artistas, especialistas em diferentes técnicas, desenvolveram, sob uma influência familiar positiva, reforçada pela troca de idéias e experiências de grandes mestres, como Ulisses Pernambucano, Helena Antipoff, Herbert Read, Nise da Silveira e tantos outros, uma interação construtiva.

Tal interação não só criou oportunidades que os levaram a se realizar como artistas polivalentes, mas ainda como educadores que abriram às crianças e aos adolescentes novos caminhos, educando-os através da Arte, valorizando-os e fazendo confluir todas as formas de expressão rumo à maior satisfação pessoal e ao progresso social, sempre buscado mas difícil de ser atingido.

Desde tempos imemoriais, especialmente na Grécia clássica, foram exercitadas e valorizadas as atividades que, pela Arte, levaram ao pleno desenvolvimento do ser humano. Mas, na atualidade, atingidas algumas etapas na evolução das Ciências da Educação, é possível afirmar que, sem auto-satisfação, dificilmente se atingirá um nível de participação pessoal na tarefa pedagógica. E, ainda: sem essa participação, a educação se reduz a algo efêmero e superficial, trazido por outros mas não conquistado. E é só

quando sentida como conquista que a educação passa a ser auto-educação. Então, sim: serão postos em ação, conscientemente, recursos pessoais que vão sendo trabalhados anteriormente e cujos produtos beneficiarão seu próprio sujeito e a sociedade. Conscientizar o educando no bom uso dos seus recursos pessoais, e no aproveitamento dos recursos naturais e sociais de sua comunidade, eis, em resumo, o grande objetivo da obra educacional; e um dos objetivos da pesquisa documentário: não deixar que se percam dados valiosos para subsidiarem novas pesquisas, sistematizando-as, recuperando-as.

A ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL, que forneceu material ilustrativo para a série de diapositivos produzida no INEP e intitulada ESTIMULANDO A CRIATIVIDADE, cujo roteiro foi elaborado pela Professora ALICE BRANDÃO DE CASTRO, tem objetivos coincidentes com os mais importantes do Plano Setorial e programas vigentes do MEC:

- integrar, cada vez mais, EDUCAÇÃO e CULTURA e, conseqüentemente, ARTE e EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO e RECREAÇÃO;
- multiplicar as oportunidades de participação do educando e das comunidades na tarefa educativa;
- dar à ação pedagógica o caráter de abrangência interdisciplinar, interinstitucional, pelo qual envolverá na interação de cientistas, artistas, e educadores e educandos o que melhor disponham de seus recursos criativos e críticos na busca dos valores positivos para o mundo de amanhã.

O estudo aqui apresentado partiu de farta e dispersa documentação à qual não faltou a ação seletiva e criativa dos que o acompanharam prestando a assistência técnica, desde o esboço inicial do projeto até a forma final em que aqui se apresenta: Jader de Medeiros Britto e Ana Elizabeth Lofrano Alves dos Santos, da equipe do INEP. É, portanto, obra conjunta de todos os que constituíram a ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL, dos que documentaram suas atividades e, principalmente, de Augusto Rodrigues, que a criou e incentivou, liderando-a e denominando-a, tão adequada e carinhosamente.

Sua ação se irradiou, conferindo-lhe, pela constância, o mérito dos trabalhos construtivos.

Leticia Maria Santos de Faria
Diretora-Geral do INEP

INTRODUÇÃO

Debruçar sobre trinta anos de uma experiência viva significa ter em mãos um material rico e diversificado. Se esta experiência, apesar de recolher farta documentação de seu trabalho, sempre esteve mais voltada para novas vivências e menos preocupada em fazer o exame sistemático do seu passado, esse material estará necessariamente disperso e desorganizado.

Este é o caso da Escolinha de Arte do Brasil. Várias vezes, no decorrer destes trinta anos, o pessoal da Escolinha pensou em refletir sobre o já vivido, sistematizando uma experiência vital para se compreender o esforço de integrar a arte na educação brasileira. Esboçou-se um livro, recolheu-se o depoimento de Augusto Rodrigues, planejou-se a estrutura da obra. Mas o livro não saiu.

A opção da presente pesquisa foi, antes de tudo, organizar o material, o que implicou revirar numerosas pastas onde havia tudo, separando e classificando a correspondência recebida e enviada, os recortes de jornais, os ofícios, os textos para estudo, os programas de cursos, os relatórios.

O material levantado daria para muitas pesquisas diferentes, desde que se limitasse o âmbito de cada uma. Não é simples resumir trinta anos de uma experiência tão multifacetada quanto a da Escolinha em um trabalho de menos de um ano, como foi o caso da presente pesquisa.

Optou-se, então, por apresentar um *começo* de trabalho, lançando pistas para outras pesquisas e novos estudos. Vários temas abordados mereciam análise mais detalhada e demorada. Muitos nomes que não deveriam ser esquecidos, talvez tenham ficado de fora ao se preparar a redação final do texto. Muita gente que contribuiu decisivamente para o trabalho da Escolinha deixou de ter aqui a sua colaboração devidamente analisada, por falta de registro.

Depois, tratou-se de recolher os depoimentos de quem viveu a experiência desde o começo e/ou de quem ainda está dando sua contribuição para os novos rumos da Escolinha. E é claro que se deu destaque especial, pela sua amplitude, aos depoimentos de Augusto Rodrigues e Noemia Varela. Esses depoimentos (na íntegra) e partes dos de outros entrevistados constam, para servir de matéria-prima de novas pesquisas. Preferiu-se transcrever os depoimentos como foram dados, na riqueza da linguagem falada.

A pesquisa ajudou, também, a detectar algumas grandes lacunas e mesmo injustiças que podem ser preenchidas ou reparadas pelos que trabalham em educação. São assuntos que escapariam ao objetivo do presente trabalho. Só a título de exemplo, ainda está por ser publicada sistematicamente e analisada em suas profundas implicações nos diversos níveis a contribuição prática e teórica destas figuras admiráveis que foram Helena Antipoff e Anísio Teixeira. No campo da junção da arte e da psicologia, as contribuições de Ulisses Pernambucano e o apoio ao trabalho em processo de Nise da

Silveira. Outras experiências análogas à da Escolinha de Arte do Brasil precisam ser pesquisadas: Guido Viaro, no Paraná; Lula Cardoso Aires, em Pernambuco; Ivan Serpa, no Rio de Janeiro. Além disso, poucos trabalhos foram traduzidos e publicados no Brasil — como afirma Ana Mae Tavares Barbosa — sobre a teoria e a prática do movimento da arte-educação no mundo e no País. Outro campo, que, segundo Augusto Rodrigues, poderia se chamar "iconografia da criança brasileira", está praticamente virgem.

E, por último, não menos importante, esta pesquisa serviu para mostrar que está viva a idéia geradora destes trinta anos de trabalho voltados para a criança e a liberdade. Que esta idéia tem a marca das coisas eternas e permanentemente novas e renováveis, inclusive e principalmente porque junta num mesmo movimento criança e liberdade. A Escolinha de Arte do Brasil não é um objeto histórico a ser examinado como peça de museu. É uma realidade viva e mutante que busca hoje novos caminhos para concretizar, no tempo e no espaço brasileiros, a sua idéia-matriz: unir arte e educação num mesmo movimento (daí o termo arte-educação), garantir o respeito integral à livre expressão das crianças (de todas as crianças) e nestes processos transformar os professores e a própria educação.

HISTÓRICO DE UMA EXPERIÊNCIA

PRÉ-HISTÓRIA DA ESCOLINHA

Augusto Rodrigues, o pai da criança

"Hoje, 21 de agosto de 1978, estou iniciando um depoimento em que devo contar minhas experiências e meu tipo de formação que se realizou muito pouco dentro da esco/a. No fundo, eu me formei na rua, em contato com as pessoas, evidentemente passando por uma ou outra escola".

Nasceu no Recife a 21 de novembro de 1913. Filho de boa família, era um moleque solto pelas ruas e rios do Recife, brincando com a meninada, fazendo mil e uma invenções.

"Minha infância foi uma infância de criança de classe média, uma criança que gostava — como todas as outras — de brincar..." "... as experiências mais variadas, com os grupos mais diferentes — com as crianças de meu próprio grupo social e também as crianças de zonas carentes, as chamadas crianças da rua".

Foi um menino marcado pela dura experiência de escolas repressivas, que queriam meter na cabeça das crianças — por bem ou por mal — um monte de datas, nomes, conceitos, tabuadas, fórmulas.

"Minha primeira esco/a foi uma experiência muito triste, porque não só me via impossibilitado de me movimentar, de falar, de viver, como também olhava as outras crianças impedidas igualmente de se expressarem. A esco/a era sombria, triste, a professora também sombria e eu sentia uma preocupação dessa professora em imprimir em nós alguma coisa que não tinha nenhum sentido. Teríamos que aprender o que interessava a ela ensinar e teríamos que abdicar daquilo que era fundamental para nós, que era brincar".

• • •

"A escola era um suplício. Metiam à força na cabeça dos meninos tudo o que eles não queriam nem estavam interessados em aprender. Eu nunca me adaptei. Acabei expulso. Detesto até hoje a escola repressiva".

• • •

"... eu tinha também minha vida fora da escola, e muito plena. A vida onde havia o devaneio, a exploração do rio, a natureza, os jogos onde a fantasia estava muito

presente. Lembro que formávamos dois grupos que lutavam pela descoberta de um tesouro, e dos segredos que havia nele. E simplesmente não havia segredo nem tesouro, era tudo imaginação. E no fim era uma competição onde não faltavam inclusive violência e agressão".

Foi expulso de vários colégios. Sua inadaptação era patente e, no entanto, foram várias as tentativas de adaptá-lo.

Todo o meu desenvolvimento na escola foi sempre muito doloroso e eu sei que mais ou menos aos dez ou doze anos não aceitava, mostrava o meu inconformismo com a escola. Reagia, e procurava descobrir o que seria a escola, o que seria educar, o que seria aprender, ou qual seria o caminho pra gente ser feliz e sofrer menos".

Na peregrinação pelas escolas do Recife — de onde era sistematicamente convidado a se retirar — e na doce vagabundagem com os moleques da cidade e com os filhos de família, Augusto aprendeu a maior lição de sua vida: a *liberdade*. Desde cedo Augusto se dedicava ao desenho. E o pai — um dentista que traduzia Verlaine e Rimbaud — teve muito a ver com isso.

"Eu já tinha pretensões de fazer arte. Meu pai associava arte a sofrimento. (. . .) Ele achava que arte para mim seria um caminho de sofrimento. Sentia que eu iria buscar uma profissão e não havia mercado de trabalho. Então se opunha. Mas era uma figura curiosa . . . Ao mesmo tempo que procurava desestimular a atividade, me dava o material para que eu fizesse o exercício. (. . .) Eu tinha que continuar fazendo arte, fosse o que fosse".

O menino Augusto era inquieto e já se preocupava com educação. Ia visitar outras escolas para ver se tinham coisas melhores do que o que a sua lhe oferecia. Participou de um jornalzinho de um colégio em que nunca esteve matriculado. Conversava com os professores e com quem chegava ao Recife para ensinar ou de visita. Assim, as figuras de um professor de São Paulo, do Secretário de Educação Aníbal Bruno, da professora Débora Feijó, do professor Arnaldo Carneiro Leão, Gabriel Araújo. Mario Sette e Paulino de Andrade (que expulsou o menino Augusto de seu colégio e anos depois participou de uma mesa redonda sobre educação e arte. . . dirigida pelo professor Augusto Rodrigues) avultam nas recordações como marcantes e influentes na formação do menino do Recife. E — com uma importância enorme e destacada — a figura do professor, médico e psiquiatra Ulisses Pernambucano.

"Comecei a inventar uma série de coisas para vender. Entre outras a venda de assinaturas de jornais, com o que eu tirava um dinheirinho para mim. Lembro-me que inclusive vendi assinatura de jornal do Rio de Janeiro lá em Pernambuco. Não sei por que essa gente precisava comprar jornal do Rio, mas sei que eu vendia. Numa dessas tentativas de venda de assinatura de jornal é que fui ao consultório de um médico psiquiatra — Ulisses Pernambucano — que havia assumido a direção da Tamarineira. Tamarineira era o nome dado ao hospital de doentes mentais. O Ulisses Pernambucano fez uma assinatura de jornal e depois começou a conversar comigo. . . . Ele me perguntou se eu ia à escola, respondi que não, que me desajuste, pois havia uma incompatibilidade absoluta. Ele disse: A escola é dentro da sociedade uma coisa que tem sentido e todos devem ir à escola. É uma forma que a sociedade tem de desenvolver um processo de aprendizagem e educação. Não creio que elas sejam muito boas, mas de qualquer modo é um caminho. Mas se você sempre teve uma incompatibilidade tão grande com a escola, faça aquilo que gosta. O que é que você gosta de fazer?' Eu disse que gostava de fazer arte e ele respondeu: 'Muito bem, faça arte. Você tem que fazer aquilo que gosta para não ficar à margem da profissão.' E realmente eu comecei a fazer arte".

Em 1922, Augusto ingressa num grupo de artistas que inicia um movimento renovador e realiza o primeiro salão de Arte Moderna em Pernambuco. Mais tarde, arranhou emprego no atelier de Percy Lau, onde se fazia de tudo: painéis, letreiros, cartazes, quadros de formatura e serviços de pintura em geral.



Renato Almeida, Vitalino, Augusto Rodrigues, Anísio Teixeira e Heitor dos Prazeres - arte popular e educação.

'Trabalhávamos o dia inteiro e nos reuníamos, à noite, em torno de uma mesa ou no atelier para desenhar... O Percy Lau tinha parentes na Alemanha e recebia de lá uma quantidade muito grande de livros e revistas. Assim, tomamos conhecimento do movimento expressionista alemão. Recebíamos reproduções e revistas do Rio. Lembro-me de uma revista que... se chamava Base, onde havia reproduções de Guignard, Di Cavalcanti, Portinari e tivemos conhecimento também do Fujita".***

Em 1935, Augusto vai a Porto Alegre para ajudar a decorar o pavilhão de Pernambuco na Exposição comemorativa do centenário da Revolução Farroupilha. Depois, fixa-se no Rio onde continua a carreira de caricaturista iniciada no Diário de Pernambuco, em 1933. Trabalhou em *A Noite, Carioca, Vamos Ler, A Nota, O Jornal, Diretrizes, Observador Econômico e Financeiro*, e no *O Estado de S. Paulo*.

"É aqui que começa minha vida como profissional de imprensa, trabalhando exaustivamente em vários jornais para sobreviver. No Rio de Janeiro, trabalhando na imprensa, nunca saiu da minha cabeça que eu deveria fazer alguma coisa em torno do desenho da criança, ou seja, criar algo que pudesse estimular a criança a desenhar livremente. Nos Diários Associados, dirigi uma página infantil onde eu procurava, sem prêmios, estimular as crianças a me mandarem desenhos, mantendo com elas correspondência".

Caricaturista político, com atuação destacada na época da guerra, tinha seus desenhos disputados pelos jornais e chegou a fazer caricaturas para cerca de vinte jornais ao mesmo tempo.

Paralelamente à sua atividade como jornalista, ampliava seu trabalho e mostrava-o em diversas exposições: São Paulo (1940), primeira grande individual no Rio (1942), coletiva de 1943 (enviada a Londres), e uma série de outras. Aí está um quadro rápido da formação de um homem marcado pela escola repressiva e sempre preocupado com educação; um artista profundamente ligado à liberdade, um jornalista atento ao seu tempo e ao seu espaço, criticando a história com seu traço. Um poeta voltado para o futuro e, portanto, permanentemente ligado às crianças e colocando-se a serviço delas.

Javier Villafañe, titereteiro e poeta

No começo dos anos 40, vindo de andanças pela América Latina, chegou ao Rio um argentino de muitas qualidades: poeta, fazedor de bonecos, montador de teatrinho de fantoches e muita coisa mais. Seu nome, Javier Villafañe; sua orientação: amor e respeito pelas crianças. Javier já, com seus bonecos e suas histórias, onde houvesse crianças dispostas a ver e ouvir suas invenções. E elas estavam em toda parte. Ele já em lombo de burro, a cavalo, de ônibus, de carona, de barco, a pé, de qualquer jeito. Depois do teatrinho, Javier conversava com as crianças e, às vezes, pedia que elas desenhassem qualquer coisa. Um boneco, uma paisagem sugerida pela pecinha assistida ou um desenho que não tivesse nada a ver com o que a criança tinha acabado de ver. Javier recolhia esses desenhos. E seguia. Augusto Rodrigues encontrou Villafañe e se encantou com as artes desse poeta errante. E foi junto com ele em algumas de suas andanças. uma vez, em Pernambuco, Augusto ouviu uma diretora de escola perguntar a Javier se o teatro que ele fazia era pedagógico. Villafañe respondeu que não. "Quando um personagem meu diz que dois e dois são quatro, eu ponho logo um outro para dizer que são cinco".

Vários textos, que relatam a experiência da Escolinha de Arte, coincidem em apontar como uma das grandes influências recebidas por Augusto Rodrigues, a desse argentino sonhador que hoje vive na Venezuela.

*Notável ilustrador brasileiro.

••Pintor japonês de renome que viveu na França, tendo passado alguns anos no Rio de Janeiro.

Titereteiro

O titereteiro é Javier Villafañe e titereteiro quer dizer homem que faz títeres, e mexe com eles. Villafañe é poeta. e com seu livro "Copias, Poemas y Canciones" ganhou o Prêmio Municipal de Poesia de Buenos Aires. Mas sua paixão principal é a velha arte dos títeres. Não esses puxados por cordéis, mas os que são metidos no dedo. Essa paixão levou Villafañe, às vezes só, às vezes com algum ou outro amigo errante — um poeta como Juan Pedro Ramos, às vezes um pintor, durante dois meses um advogado, e depois um médico em férias — a vagar pelo interior de seu país e de outros, fazendo representações. Viajou muito em um carro puxado a cavalo — "La Andariega" — e a parte de trás do carro servia de palco. O titereteiro dormia e comia dentro do próprio carro e dava espetáculos onde houvesse crianças para assisti-los. Parava mais tempo nas escolas. Depois dos espetáculos, dava às crianças — e a professora também — uma aula sobre como fazer títeres. Depois pedia que as crianças desenhassem cenas. A princípio em "La Andariega", depois em um "trailer" motorizado, varou cidades e aldeias. Durante alguns meses viajou em canoas, para visitar as aldeias das margens do Paraná e do Uruguai. Ia recolhendo os desenhos feitos pelas crianças e chegou a ter uma coleção de mais de um milhão.

O poeta gastava o mínimo possível nessas viagens e conseguia esse mínimo enviando crônicas e reportagens para jornais e revistas. Hoje, existem na Argentina cerca de 700 teatros de títeres. Não serão tão bons quanto os de Villafañe, cujos bonecos e cenários foram feitos com a ajuda de bons artistas modernos argentinos, como Petrorruti, Soldi, Basaldua, Norah Borges, Giambiaggi, Clark e Morera. Mas são teatros de títeres — e fazem as crianças sonhar. As peças que Villafañe interpreta com os dedos e a voz são tiradas do antigo teatro espanhol — Lope de Vega, Timonera e Cervantes — e também de autores modernos, como García Lorca. E o próprio poeta faz peças utilizando lendas e contos populares. Villafañe, às vezes, tinha um auxiliar nas representações, mas foi obrigado a adaptar seu teatro de modo a poder fazê-lo sozinho, movendo todos os bonecos e fazendo todas as vozes. (Ele diz que mulher não faz falta: quando o fantoche feminino é interpretado por um homem, a voz em falsete agrada mais às crianças que voz de mulher de verdade.)

Depois de andar por alguns países — inclusive o Chile, onde foi a convite da Universidade e de um curso para os professores primários — está agora no Brasil o poeta Villafañe. Vem como enviado da comissão Nacional Argentina de Cooperação Intelectual fazer uma exposição de desenhos infantis no Rio e outra em São Paulo. A do Rio se inaugura sábado, dia 10, às 3 da tarde, no 9º andar da ABI. Consta de 110 desenhos infantis e pinturas das que o poeta recolheu no interior de seu país. Todas as tardes, (até o dia 20) o poeta fará ali, para as crianças que forem visitar a exposição, uma representação, seguida de uma pequena

aula prática. Apareçam lá: é tudo grátis. E salve o titereteiro Villafañe, esse homem meio grave, que ama usar colete, e faz poesia militante, distribuindo poesia e recolhendo poesia entre as crianças do mundo.

(Rubem Braga, *Correio da Manhã*, 05-08-1946)

A presença de Dona Helena entre nós

Helena Antipoff foi, sem dúvida nenhuma, a mais forte influência na criação da Escolinha de Arte do Brasil, pelo entrosamento com as idéias e a prática de Augusto Rodrigues, pelo apoio constante à Escolinha em toda sua vida, pelo impulso dado para que os participantes da experiência também estivessem presentes na Sociedade Pestalozzi, na Fazenda do Rosário e nas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais. O intercâmbio entre a Escolinha de Arte do Brasil e todas essas entidades e organizações criadas ou alimentadas pela ação incessante de D. Helena enche páginas e páginas da história da EAB. Visitas, palestras e uma correspondência significativa atestam essa interação.

Helena Antipoff nasceu a 25 de março de 1892. na Rússia. Em 1910 foi para a França, onde estudou Medicina, encaminhando-se, na Sorbonne, para a área de Psicologia, procurando orientação para um trabalho com crianças. A convite de Edouard Claparède seguiu para Genebra, onde o famoso neurologista, psiquiatra e psicólogo organizava o Instituto de Ciências da Educação. Terminando seus estudos superiores, Helena voltou ao seu país, em 1917, onde se casou e trabalhou como psicóloga. Permaneceu na União Soviética até 1925. quando foi para a Alemanha e, depois, para Genebra onde se tornou assistente de Claparède e ensinou Psicologia de 1926 a 1929. Neste ano, a convite do Secretário da Educação de Minas Gerais. Helena vem para o Brasil organizar o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte. Daí em diante, seu trabalho se ramificou em diversas atividades: educação especial, atendimento pré-escolar, alimentação como base para a educação, Sociedade Pestalozzi, criação de jardins de infância, assistência ao menor abandonado. Convidada pelo Departamento Nacional da Criança, Helena veio para o Rio em 1945. Chefou o Centro de Orientação Juvenil, criou cursos de recreação, teatro infantil, logopedia e cursos especializados para professores de excepcionais e crianças com desvios de conduta. Criou um dos primeiros cursos de Psicologia em nível universitário no País — o Psicopedagógico — e ensinou no Instituto de Serviços Sociais da Universidade do Brasil. Helena ajudou a trazer ao Brasil uma leva de brilhantes especialistas estrangeiros, como Claparède, Pierre Bouvet, Jean Bercy, Mira y López e outros. No período em que trabalhou no Rio, D. Helena manteve contato permanente com Augusto Rodrigues e seu grupo, comungando do seu interesse por educação, arte e criança. Em 1949. convidada por Abgar Renault, volta a Minas para se dedicar ao que começava a surgir como sua preocupação central: o ensino rural. Dez anos antes, com a ajuda de amigos, ela tinha comprado uma fazenda em Betim, a 25 quilômetros de Belo Horizonte. Ali instalou outra Sociedade Pestalozzi e o Instituto Superior de Educação Rural. Mas o nome que ficou conhecido como centro de ricas experiências, foi o nome simples de Fazenda Rosário.

Em 9 de agosto de 1974 morria, na Fazenda Rosário, essa educadora extraordinária que, se fazendo brasileira, orientou sua vida para o atendimento do menor abandonado, do excepcional e dos bem-dotados, voltando-se para o ensino rural e incentivando o artesanato, marcando profundamente a educação, a ciência e a arte no Brasil.

"Para falar da Escolinha de Arte do Brasil, tem-se antes que falar de D. Helena Antipoff. Foi ela que, na década de 40, (por volta de 1945), chamou Augusto Rodrigues para um trabalho conjunto. D. Helena, que já nesta época comparava nossas escolas com os quartéis e hospitais,

percebeu o alcance da proposta de Augusto e empenhou-se para que ele desenvolvesse suas idéias. D. Helena acreditava que a arte, como expressão livre e criadora, era o meio de educação por excelência, e que o artista tinha um papel fundamental na educação — maior que o dos pedagogos e psicólogos. Augusto veio a ser professor das crianças e adultos na Pestalozzi de D. Helena; foi aí em 1946, que o conheci".

(Depoimento de Zoé Noronha de Chagas Freitas.)

Zoé, influenciada por D. Helena, havia abandonado a carreira jurídica, encaminhando-se para a pedagogia. E começou a trabalhar com Augusto. Em 49, abriu, em Copacabana, um Jardim de Infância supervisionado por D. Helena para realizar experimentos em educação. Augusto foi para lá como professor. Nessa época, a Escolinha já havia iniciado suas atividades. Aos sábados e domingos, nesse Jardim chamado Clube de *Recreação*, se desenvolviam atividades em todas as áreas da expressão artística: jogos, estórias, desenho, pintura, teatro, música, expressão corporal. Durante dois anos empreendeu-se um trabalho de expressão livre nos parques, aos sábados e domingos — especialmente no Parque Guinle — visando sensibilizar as autoridades para o papel do parque como veículo de educação, antecedendo de muito os domingos de criatividade das décadas de 60/70, contando estórias, desenhando, pintando, fazendo jogos.

Que importância têm as atividades artísticas no processo de ajustamento das crianças?

Considerando as atividades artísticas— livres, não impostas pelo educador — nelas encontra a criança, como no jogo, uma válvula de escape para suas energias, descargas para suas emoções e meio legal para expressar seus sentimentos, quaisquer que fossem eles do ponto de vista social e moral. As atividades artísticas permitem à criança viver sua vida, realizar seus sonhos e ambições, compensar suas deficiências físicas (menino de pernas aleijadas enche seus cadernos de desenho com centenas de partidas de futebol, em que figura a sua imagem em cores do time preferido...)

Não podendo dar conta dos Golias, os pequenos Davi encontram nas atividades a virtude. Assim, a "arte" corrige as incoerências de muitos educadores errados, que, pregando uma coisa, na realidade se comportam de maneira bem diferente, perturbando a criança que é o seu que sofre mais com esta duplicidade na vida comum. As atividades artísticas fazem parte do grupo maior de atividades lúdicas, e como tais encontram as crianças na arte, como no jogo espontâneo, todos os elementos necessários ao seu crescer psíquico. Brincando de experimentar as mais variadas situações de vida antes de enfrentá-las na realidade, também na dramatização, sua imaginação vai explorar, através de personagens familiares ou não; na dança e música, em que as melodias e ritmos podem acompanhar e traduzir todas as nuances de uma alegria ou infelicidade nunca vividos ainda; nos grandes borrões de tinta vermelha ou na pálida camada do céu azul, saberá a criança dar curso à vida afetiva de tão grande significação na formação do indivíduo. Antes de viver os sentimentos propriamente

ditos, a criança já os experimenta e exercita seu temperamento no vermelho do impulso agressivo ou na calma do azul celeste.

Nas exposições de desenho de crianças deve haver indicações de nome?

A criança é um ser essencialmente "proprietário". Ela tem muita história com o "seu". Por isso, toda criança da escola deve ter, pelo menos, um quadro seu na exposição escolar. Ela também é bastante egocêntrica, no sentido de querer a atenção dos outros para sua própria pessoa e para tudo que a **toca**.

Assim, o nome posto no desenho infantil responderia positivamente às tendências de seu autor; quando o nome não figura, a criança se encarrega de identificá-lo e declarar em voz alta seus "direitos autorais". Para os visitantes de uma exposição, para a exposição em fim, que valor tem o nome da criança? Bastaria a indicação do sexo, da idade, da série escolar, do nome da escola, do nome do professor que orienta o desenho e a pintura, do ambiente rural ou urbano. Estes dados ajudariam a melhor interpretar, compreender a criança e sua arte.

Para educar a criança, melhor seria não ter o nome no desenho, pois assim a obra sua terá valor objetivo maior e poderá ser criticada com maior liberdade pelo público, mesmo na presença da criança (do adolescente principalmente). Sou contra o nome.

(Carta de Helena Antipoff, respondendo a algumas questões formuladas por Augusto Rodrigues em 8/6/50.)

"Augusto Rodrigues, acho que o ideal da vida é a gente ser professor de nada".

(Dona Helena, em conversa com Augusto).

"Os senhores não acham que as escolas ensinam uma série de coisas inúteis e que não ensinam as crianças a entender a linguagem dos pássaros? Escolas de adultos que chamam de agoureiro o pássaro que avisa que a tempestade se aproxima?" "Eu sei que a escola é muito carente de arte, mas é também muito carente de ciência".

(Dona Helena, numa palestra para educadores e secretários de educação, citada de memória por Augusto Rodrigues).

- Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo.
- Não é bom alimentar a criança com palavras, quando ela clama pelas coisas e atos.
- A criança tem vontade própria, mas até a mais revoltada atenderá ao nosso pedido, se fizermos com delicadeza.
- Se é triste ver meninos, sem escola, mais triste ainda é vê-los imóveis, em carteiras enfileiradas e salas sem ar, perdendo tempo em exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

— Argila, terra, madeira, água e ferramenta farão a criança criar o que seu coração deseja e seu cérebro inventa, em contato com a natureza e a realidade.

(Frases de D. Helena Antipoff, recolhidas por Carlos Drummond de Andrade, na crônica comemorativa dos 80 anos da educadora: "Obrigado, amiga", jornal Arte & Educação. n° 11).

Ulisses Pernambucano: **a arte** como tratamento

Tanto através de Augusto Rodrigues, como de Noemia Varela, repercutiu no trabalho, que veio a ser realizado na Escolinha de Arte do Brasil, a influência do médico e psiquiatra Ulisses Pernambucano.

Ulisses foi professor de Fisiologia Nervosa na Faculdade de Medicina de Pernambuco e empreendeu estudos e pesquisas de Psicologia Social. Fundou a Escola Neurológica e Psiquiátrica de Recife e, segundo Waldemar Valente, "fez da Tamarineira, com seus calabouços e camisas de força, . . . moderno hospital para o tratamento dos doentes mentais".

Formou toda uma geração de psiquiatras e influenciou um número muito grande de educadores. Ele percebeu, numa época em que quase nada havia sobre o assunto, a importância da atividade artística no processo de recuperação de doentes mentais.

Ainda segundo Waldemar Valente* *"em suas atividades de médico e educador, Ulisses nunca perdia a visão sociológica dos problemas que estudava e procurava resolver. Assim aconteceu quando lutou pela liberdade das práticas religiosas afro-brasileiras, numa época em que a perseguição policial se exercia ferozmente sobre os xangôs do Recife. O Primeiro Congresso Afro-Brasileiro realizado no Recife, em 1934, por iniciativa de Gilberto Freyre, de tão grande êxito no campo das observações antropológicas e particularmente sociológicas, teve em Ulisses o seu maior colaborador, dele recebendo — e é o próprio Gilberto quem o diz — o apoio mais lúcido e entusiástico. Mais tarde, interessou-se Ulisses — informa-nos Gilberto Freyre — pela realização de um inquérito de caráter sociológico sobre as condições de vida e de trabalho nas usinas do Nordeste."*(...)

"Outras tantas inovações de caráter social e médico foram o Orfeão, o jornal escolar, a merenda, a assistência dentária e o serviço das visitadoras escolares."(. . .) *"Nestas condições, era a função da professora completada pela da visitadora. O campo de ação da professora é a escola. Deste campo não pode desviar-se. Cabe à visitadora, no âmbito de sua função especializada, prolongar, para fora da escola, a tarefa da professora. Daí, a necessidade de que ela seja também professora".*

Ulisses influenciou para que Augusto Rodrigues firmasse sua opção de trabalhar em arte. A escola, que veio a se chamar Escola Ulisses Pernambucano, foi o primeiro campo de trabalho de uma educadora chamada Noemia Varela, que se reuniu a muitos alunos de Ulisses. Juntos, Augusto, Noemia, os professores dessa escola, artistas e intelectuais, vieram a fundar a Escolinha de Arte do Recife.

A Escolinha de Arte do Brasil sempre contou com o apoio de colaboradores que trabalhavam no campo da *educação especial*. O contato com a Sociedade Pestalozzi, as presenças marcantes de Helena Antipoff e de Nise da Silveira, além dos convênios com a APAE, ajudaram a escolinha a encontrar seus rumos.

* ("Ulisses Pernambucano, renovador do ensino em Pernambuco", Cadernos de Pernambuco, Secretaria de Educação e Cultura. 1959").



Nise da Silveira, médica e educadora.

"(. .) Ulisses Pernambucano, psiquiatra que fez grandes e significativas mudanças no campo da Psiquiatria Social em Pernambuco, enfocava a importância da Arte, da Antropologia, da Sociologia, no sentido lato e mesmo específico, no trabalho junto a doentes mentais. Reformulou toda a assistência a esses doentes, criando um corpo de auxiliares que lhe davam apoio na área de Educação Especial. Fundou na década de 20 — entre 23 e 25 — a primeira escola de Educação Especial em Pernambuco. Anita Paes Barreto foi escolhida para ser a diretora dessa escola. Posteriormente, ela foi assistente dele na Liga de Higiene Mental de Pernambuco e em pesquisas, fazendo um trabalho muito importante — e isso tem a ver com o meu interesse em Arte e Educação. Foram padronizadas e feitas pesquisas no campo do desenho infantil, em decorrência da própria escola do psiquiatra Ulisses Pernambucano".

"Nós trabalhávamos com uma equipe de médicos psiquiatras da escola de Ulisses. Ele influenciou toda uma geração de médicos que se espalharam pelo Brasil — Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo. Um deles era médico da minha escola e meu professor na universidade. Houve uma formação muito grande na área de compreensão da criança".

(Depoimento de Noemia Varela)



Artistas que colaboram nos cursos: Lúcia Alencastro, e Vera Tormenta entre alunos.

"Das experiências anteriores, a mais interessante e — hoje mais que antes — a mais significativa foi a do Dr. Ulisses Pernambucano — psiquiatra, fundou um hospital para atender à classe popular. Achou interessante formar uma equipe para pesquisar as condições sociais desses doentes. Nesse estudo surgiram — junto com outros aspectos — manifestações artísticas desses grupos humanos. Daí nasceu a necessidade de fazer um trabalho no campo das artes plásticas. Surgiu uma pesquisa no campo do desenvolvimento do desenho. Creio que é o primeiro estudo sobre grafismo publicado no Brasil. Participou de um movimento para o estudo dos problemas afro-brasileiros, com integração de artistas neste trabalho".

(Conversa de Augusto Rodrigues com Walter Solon Romero, professor de Ensino Superior e da Direção Técnica da Educação Artística Boliviana — em 22 de novembro de 1961)

"Ulisses Pernambucano foi muito importante, não só pelo fato de me dizer que fizesse arte, mas também pela experiência que estava realizando num hospital de doentes mentais. Ele reunia médicos e doutorandos e pedia para irem às comunidades de onde provinham os doentes — na maioria comunidades pobres, evidentemente — a fim de verificarem as atividades culturais dessas comunidades, para as integrarem no hospital, para que os doentes não ficassem, além de segregados de seu meio ambiente, distanciados de suas atividades culturais. Ulisses me convidou a ver a experiência e eu, rapazinho, passei a freqüentar o hospital de doentes mentais onde assisti a doentes desenhando, fazendo teatro de fantoche, práticas religiosas como candomblé, modelagens, atividades teatrais. Pude verificar a alegria daquelas pessoas quando reencontravam as fontes de potencial criador das suas comunidades.

Foi criado também, nessa época, por Ulisses Pernambucano, preocupado com o problema da higiene mental e com a sua prevenção, um boletim de higiene mental. Ulisses Pernambucano estendeu até o interior essa sua ação de atividade artística integrada como meio de recuperação do homem".

(Depoimento de Augusto Rodrigues)

A exposição das crianças inglesas

Em 1941, o Conselho Britânico promoveu no Rio de Janeiro uma exposição de desenhos e pinturas de crianças inglesas. O fato foi saudado pela imprensa como uma demonstração de confiança no futuro, vinda de um país destroçado pela guerra. Jornalistas, artistas, intelectuais, professores visitaram os salões do Museu Nacional de Belas Artes e ficaram impressionados com a qualidade e a expressividade dos trabalhos expostos.

Augusto Rodrigues — pintor, desenhista, caricaturista e jornalista pernambucano, radicado no Rio desde 1935 — foi um dos visitantes que guardou forte impressão dos desenhos de meninos e meninas da Inglaterra. Junto com Augusto, um grupo de artistas e educadores que já se reunia para longas discussões, também foi mobilizado pela exposição do British Council. Desse grupo faziam parte, entre outros, Poty, Lúcia Alencastro, Miss Lois William, Margaret Spencer. Vários educadores como Lourenço Filho e Celso Kelly e o crítico de Arte Carlos Cavalcanti se reuniram para palestras e debates, realizados na época da exposição.

O jornalista Joel Silveira fez uma reportagem sensível e vibrante para a revista *Diretrizes*, na qual ele falava dos desenhos, das crianças e dos visitantes da exposição. Trazia também a opinião de educadores — como a professora Heloísa Marinho — que afirmavam que as crianças brasileiras poderiam, se estimuladas, produzir trabalhos de qualidade comparável à dos desenhos ingleses. A repercussão no espírito de Augusto

Rodrigues da mostra de desenhos e, particularmente, da reportagem assinalou o que se poderia chamar pré-história da Escolinha de Arte do Brasil. Ele e seus companheiros de discussões sobre arte e educação viram, nas observações do jornalista atento, um desafio e uma possibilidade. A inquietação vinha de muito antes, mas a exposição inglesa serviu como detonador de novas idéias. Dar lápis e papel às crianças, mas dar também liberdade e estímulo para que elas desenhasssem o que quisessem, sem modelos, sem regras, sem prêmios. A idéia ficou na cabeça à espera de brotar como realidade viva.

Os meninos diante de nós

Agora os meninos estão diante de nós. Eles não vieram num navio, mas mandaram suas telas e seus desenhos. Sábado último, no Museu de Belas Artes, a exposição dos meninos ingleses foi inaugurada. Mais de duzentos quadros que todas as escolas inglesas mandaram espalhar pelo mundo. Escolas de Londres, escolas de Southampton, escolas de Leicester, de Brighton, modestas escolas do East End e a granfina Eton, todas as escolas da Inglaterra estão diante de nós. E a gente sente que passa agora pelas paredes antigas do nosso Museu toda uma rajada de liberdade total, abundante.

A multidão e os quadros

uma grande multidão encheu o Museu de Belas Artes sábado último. Todos foram ver as maravilhas dos meninos ingleses. Professores, alunos, mocinhas, artistas, rapazes, escritores, oradores, repórteres, fotógrafos, compositores populares, meninos vestidos de marinheiro, autoridades, economistas e poetas, todos estavam lá. Todos iam e voltavam diante dos quadros. Iam novamente, voltavam, cheios de admiração.

As crianças do Brasil podem fazer o mesmo

A sra. Maria José Muniz, do Ministério da Educação, depois de confessar sua admiração por tudo o que viu, comentou: — As crianças do Brasil podem fazer o mesmo. E conta que quando organizou a "Hora infantil", na Rádio Tupi, teve ocasião de levar a efeito um concurso de desenhos infantis. D. Maria José recebeu desenhos de todo o Brasil. Diz ela que eram desenhos encantadores, que podiam estar ali, ao lado dos desenhos da infância e juventude inglesas. A prof^a Heloísa Marinho, do Instituto de Educação, é também da mesma opinião de D. Maria José: 'Podem sim. Podem fazer o mesmo.

E diz mais que no dia 23 próximo fará uma conferência no Museu de Belas Artes sobre a exposição de desenhos infantis. Aproveitará a ocasião para expor alguns desenhos realizados por crianças brasileiras, através de projeções luminosas. Também o menino José Carlos tem a mesma opinião. José Carlos está vestido com um paletó vermelho de botões

dourados. Ele olha para o quadro em que aparece um homem afagando um gato e diz: — Eu também sei fazer isso.

— Pode, como?

— Pegu no lápis e faço.

E foi precisamente isso que os professores chamados Cizek, Cooke e Sully disseram às crianças, há cinquenta anos atrás: peguem no lápis e desenhem.

(Reportagem de Joel Silveira na revista Diretrizes, 1941.)

Apresentação da exposição por Herbert Read

A natureza tradicional do nosso tempo não se reflete tão claramente em nenhuma outra esfera de atividade quanto na educação. Nos últimos trinta ou quarenta anos, as instituições educacionais foram reformadas, chegaram a tornar-se irreconhecíveis, não só devido às noções variáveis dos fins da educação, como também por causa de nosso crescente conhecimento da base psicológica da pedagogia. Os princípios da educação se modificam, não menos do que a metodologia de disciplinas determinadas. E durante todo esse tempo, tem havido uma espécie de guerra civil entre esses assuntos, cada um deles clamando por uma situação que lhe é devida, num currículo já excessivo. É natural que o ensino da arte e sua situação no currículo também tenham participado da competição entre as diversas matérias do programa. Se bem que a posição definitiva da arte, nos programas de ensino, seja uma questão ainda longe de solução, todavia foi-lhe reconhecido certo grau de importância, especialmente nos estágios primários. Chegou-se a esse reconhecimento de valor, em consequência da reforma profunda e revolucionária que se operou na concepção do ensino da arte, tanto na Europa como na América. A história desse movimento recua a uns cinquenta anos, quando apareceram Ebenezer Cooke e James Sully, pioneiros da reforma. Mas foi o professor Cizek, de Viena, quem primeiro demonstrou as vantagens estéticas e psicológicas de libertar o impulso criador que existe em todas as crianças. Coube-lhes, ainda, a tarefa difícil de reivindicar o valor estético dos desenhos produzidos nessas circunstâncias. Durante esse mesmo período de quarenta anos, ocorreu uma apreciação cada vez maior da arte primitiva, ao mesmo tempo que ia surgindo um desenvolvimento inteiramente revolucionário na pintura moderna. Ambas as circunstâncias ajudaram a trazer a arte infantil para o critério geral da apreciação estética. Tendo se iniciado num centro comum, é interessante observar como esse movimento se desenvolveu em diversos países. E aqui, nesta exposição que mandamos da Inglaterra, está parcialmente mostrado o testemunho desse fato. Não chegaremos a pretender que progredimos mais depressa que os outros povos. começamos comparati-

vamente atrasados, e o movimento não teve o encorajamento e estímulo que lhe foram proporcionados noutros países, como por exemplo, nos Estados Unidos, onde há muito existem organizações como o Conselho Federado de Educação Artística e a Sociedade Nacional para o Estudo da Educação. Mas, nos últimos anos, nossas autoridades de ensino têm mostrado uma atitude mais avançada, especialmente em Londres, onde Miss Marion Richardson revolucionou os métodos de ensino da arte. Criou-se mais recentemente a Sociedade para Educação Artística que vai absorver a Associação dos Professores de Arte e a Nova Sociedade de Professores de Arte, assim como elementos de natureza menos especializada. E a Sociedade, esperamos, conseguirá não só assegurar o reconhecimento adequado que se deve ao ensino da arte, como também uma orientação da arte, orientação inteiramente nova, na vida e atividades da comunidade como um todo. Já está evidenciado que, embora a arte infantil reflita as peculiaridades do ambiente de cada um, ainda assim não chega a assumir, em parte alguma do mundo, um caráter nacional. A criança exprime características universais da alma humana, ainda não estragada pelas convenções sociais e por preconceitos acadêmicos. Portanto, os visitantes que conhecem a arte infantil de seu país não encontrarão nestes desenhos de crianças inglesas qualquer nota de originalidade. Não é da natureza de criança ser original. O que faz é expressar diretamente sua individualidade, individualidade de uma criatura que vê e sente, não de alguém que pensa e inventa. A distinção é da maior importância, e agora sabemos que o defeito dos velhos métodos de ensino estava precisamente em ignorar isso. Exigia-se da criança o uso de faculdades de observação e análise completamente estranhas ao estágio de desenvolvimento mental dos pré-adolescentes.

Os novos métodos, que lograram tanto êxito, não excluem, necessariamente, a observação e o espírito analítico — há paisagens e estudos de flores nesta exposição que revelam faculdades extraordinárias nesse gênero — mas o objetivo desses métodos é conseguir, de qualquer maneira, o prazer da criança, quando lhe dão um lápis ou pincel e lhe permitem plenamente que explore, a seu modo, a riquíssima combinação de cores e tons. Só se consegue isso deixando que a atividade se torne instintiva. Em outras palavras: cumpre deixar que a criança descubra seu próprio potencial artístico. A função principal do professor passa a ser sugerir. Antes de mais nada, é preciso criar uma atmosfera que induza a criança a exteriorizar a fantasia rica e cheia de vida que está na sua mente. O primeiro aspecto positivo resultante da criação dessa atmosfera é a confiança que a criança toma em si mesma, mas há um aspecto negativo, ou melhor preventivo, que exige da parte do professor um cuidado e habilidade enormes. A criança é um animal imitativo e assimila com uma facilidade incrível, não só as idiosincrasias do professor como artista, mas também os refinamentos e maneirismos de revistas, livros e filmes de tão

ampla difusão. É inteiramente impossível excluir, por completo, essas influências e talvez não seja de bom alvitre excluí-las. Mas o bom professor pode levar a criança ao reconhecimento, baseado em percepção e sensibilidade, do que é natural e espontâneo no trabalho da própria criança. Neste ponto convém citar trecho de uma carta de uma professora, a cuja orientação são devidos muitos dos trabalhos mais notáveis desta exposição. Miss Sullivan, da Escola Secundária de Warrington: "Para contrabalançar as influências do preciosismo e uniformismo que derivam da vida em uma cidade industrial, procuramos dar a nossos alunos compensações por meio de experiências visuais e emocionais. Achamos que o melhor meio, aliás o único exequível, consiste em colocá-los numa atmosfera onde a faculdade criadora dos alunos pode ser preservada e, se necessário — como é habitualmente o caso de alunos de escolas secundárias — redescoberta. Tal atmosfera não é artificial e é, em grande parte, criada pelos próprios alunos. Acredito firmemente que a essa atmosfera propícia se deve o tipo específico de trabalho produzido. Todas as pinturas e desenhos têm alguma coisa de fantasista, às vezes parecem material pictórico de sonho. Não é que estejam vivendo uma experiência irreal. Acontece que uma dimensão da personalidade de nossos alunos, a que não recebe estímulos de sobrevivência nos programas acadêmicos, tem oportunidade de reviver.. ."

O ponto a considerar é que a atmosfera necessária para a atividade criativa feliz é alcançada em grande parte, pelos próprios alunos. Na verdade, os próprios alunos podem ser os melhores críticos de si mesmos. Em duas das escolas, representadas na exposição — Hall School, de Weybridge, e Sir John William Perkins School, de Chertsey — chegou-se à instituição de um excelente sistema de crítica coletiva, orientada pelo professor.

Essa crítica de grupo, longe de trazer sentimentos* de falso orgulho, tem como primeiro resultado retirar dos trabalhos escolares qualquer vestígio de refinamento ou preciosismo, dando-lhes uma qualidade a que se pode chamar de realismo social: os temas escolhidos pelas crianças tendem, não para fantasias individuais, mas para incidentes dramáticos, tocados de um grande apelo coletivo. Todos os tipos de escolas, das famosas instituições como Eton e Charterhouse às escolas elementares do East End de Londres, todas elas apresentam uma contribuição para o nosso certame.

Todavia, nenhuma classificação desta coleção se refere à classificação de escolas. A única maneira possível de classificar as peças apresentadas seria a dos tipos psicológicos. E esses tipos, quando lhes é dada livre expressão, distribuem-se de maneira muito uniforme, sem referência à classe ou categoria social do aluno. É verdade que certas escolas podem, por exemplo, demonstrar nos seus trabalhos a preocupação obsédante da guerra. Não é provável que essa circunstância seja devida ao choque da guerra, pois as crianças nunca fazem reportagens. É mais natural procurar-

se a causa na influência exercida pelas revistas infantis e juvenis, além da imprensa e cinema. Trata-se de uma daquelas formas de refinamento que o professor não pôde excluir da mentalidade de seus alunos. As poucas pinturas desta exposição, tendo a guerra como tema, provêm de áreas comparativamente remotas do teatro mais intensivo da luta. Note-se que o realismo desses trabalhos é mais imaginativo do que documentário.

Os oito desenhos escolhidos para ilustrar este catálogo de forma alguma esgotam os tipos que serão vistos na exposição.

Servem apenas para indicar os variados aspectos da arte infantil. E, se a presente exposição despertar interesse pela significação educativa dessa arte, terá cumprido sua finalidade.

Mas o objetivo principal do British Council, mandando uma exposição desta natureza ao Novo Mundo, durante a maior crise de nossa história é dar, a vós, os visitantes, uma indicação de nossa vitalidade e esperança. As crianças que fizeram esses desenhos e pinturas serão adultos num mundo de após-guerra. E acreditamos que o senso do belo e a atitude de amor à vida, expressos na infância desses homens do futuro, hão de florescer num mundo para sempre livre da tirania e das guerras odiosas de conquista.

(Íntegra da Introdução de HERBERT READ, no Catálogo da Exposição de Desenhos Escolares da Grã-Bretanha, organizada pelo British Council, no Brasil, em 1941)

Tudo começou quando Augusto Rodrigues e mais alguns artistas — Darei Valença*, Poti e Cordélia de Moraes Vital, entre outros — conversavam num jardim da Cidade sobre educação. Faziam ainda parte do grupo educadores insatisfeitos com a escola comum. Sentiam que não podiam dar às suas crianças a liberdade devida. Achavam ainda que a criança precisava de um lugar onde essa experiência pudesse ser feita. Um lugar onde ela pudesse liberar seus impulsos criadores. uma escola sem coação. Realizava-se no Rio a exposição das crianças inglesas. Os trabalhos eram lindos, coloridos e até líricos. A exposição estava sendo realizada na Escola Nacional de Belas Artes e representava a confiança dos ingleses no futuro, apesar da guerra que os destruíra.

(Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, "começou com o exemplo inglês", 7/7/68 — artigo comemorativo do 20º aniversário da Escolinha)

Por esta época, descobri entre velhos cadernos o catálogo de uma exposição de desenhos de crianças inglesas que aparecera no Rio por volta de 1941, percorrendo a América Latina por uma iniciativa do Conselho Britânico.

* Desenhista, ilustrador e pintor brasileiro

"Mensagem de cor e poesia, testemunhava a firme e tranqüila confiança dos ingleses em dias melhores, no momento mesmo em que a Grã-Bretanha, bombardeada diariamente, atravessava a maior provação de sua história. A mostra tendo significado alguma coisa para mim, o catálogo fora conservado. Nele reli, já com nova compreensão, que se tratava do resultado obtido depois das reformas da educação na Inglaterra, renovados seus conceitos à luz da psicologia aplicada à pedagogia".

(De um texto de Lúcia Alencastro Valentin.)

Desenhos das crianças brasileiras recusados em Milão

Em 1948, o Centro Pedagógico de Milão, em conjunto com a Federação Esperantista, promoveu a Exposição Internacional de Arte Infantil, com a participação da Argentina, Austrália, Áustria, Alemanha, Bélgica, Checoslováquia, Dinamarca, Estados Unidos, Finlândia, França, Grã-Bretanha, Holanda, Hungria, Itália, Iugoslávia, Japão, Madagascar, Marrocos, Noruega, Palestina, Polônia, Suécia, Suíça e Uruguai, além do Brasil.

A Dra. Paccagnella, filósofa e pedagoga, ocupava o cargo de vice-presidente do Centro Pedagógico e fazia parte da comissão de seleção de trabalhos. Os desenhos brasileiros foram recusados *in totum* e o Brasil ficou ausente da mostra internacional. Dois jornalistas e músicos brasileiros, H. J. Koellreutter e Geni Marcondes, que estavam na Itália, procuraram entrevistar a Dra. Paccagnella para saber a razão da exclusão dos desenhos. Ela lhes disse que o objetivo principal da exposição era mostrar desenhos das diferentes regiões do mundo que expressassem a visão infantil, livre, espontânea, natural. E lhes mostrou os desenhos enviados do Brasil: era evidente que em cada um deles havia o dedo do adulto, pai ou professor, procurando o "desenho-cópia", o desenho "bem-feito", a demonstração de precocidade, o "bom gosto" estereotipado. Koellreutter e Marcondes lamentam a "velhice prematura, o convencionalismo e o nacionalismo impostos às crianças", em artigo publicado pelo "Estado de Minas".

A recusa dos desenhos de crianças brasileiras com má orientação de adultos na Exposição de Milão, coincide com a concretização do sonho de Augusto Rodrigues e seus companheiros: a criação de um cantinho onde as crianças pudessem exercer sua capacidade de criar em liberdade. E a Itália receberia, anos mais tarde, nova leva de desenhos e pinturas de crianças brasileiras com características bem diferentes daquelas de 1948.

O meio artístico e pedagógico de Milão viveu momentos relevantes por ocasião dos debates acerca das tendências evidenciadas, dos métodos antigos e modernos de ensino e do processo criador na criança e no adulto.

Quisemos saber qual fora o critério adotado para a escolha dos desenhos expostos. A Dra. Paccagnella respondeu-nos: "Os mais espontâneos, naturalmente, foram os preferidos. Fizemos uma seleção na remessa de cada país e tudo o que nos pareceu ajudado ou mesmo sugerido por adultos foi deixado de lado. No entanto, esse trabalho seletivo não pôde ser feito em relação aos desenhos vindos do Brasil, como vêm — e a pedagoga sorriu gentilmente de nosso embaraço — não tivemos muito o que escolher. Não recebemos nenhuma criação verdadeiramente livre das crianças brasileiras. Isso não quer dizer, é claro, que a infância do Brasil não sinta necessidade de usar também a linguagem gráfica, como a infância de todos os países do mundo. Apenas, creio que fizeram lá uma seleção completamente inversa da que fizemos aqui. Preteriram as criações espontâneas pelos desenhos assim chamados "bem-feitinhos" e carentes de originalidade. Acharam, por certo, que isto aqui (e apontou um renque de palmeiras feito com régua e apresentando uma perspectiva perfeita) era mais interessante do que uma criação deste tipo" (mostrou o desenho de um pequeno argentino, encantador de liberdade inventiva). A Dra. Paccagnella tinha razão. Nada de menos representativo, de menos vivo que as produções brasileiras da Exposição. Era como se nossas crianças tivessem nascido mortas e aqueles bichos empalhados fossem a expressão de sua falta de vitalidade.

(Artigo de H. J. Koellreutter e Geni Marcondes — Estado de Minas, 1949.)

uma ESCOLA EM CAMPO ABERTO

Lúcia Alencastro Valentim: da Fundação Osório à Escolinha

Falar dos primeiros tempos da Escolinha é falar de Lúcia Alencastro.

Ex-aluna de Guignard na Fundação Osório, Lúcia foi profundamente influenciada pela visão e pelo entusiasmo do mestre.

"O certo é que em 1935 e nos anos seguintes, já encontramos Guignard ensinando 'desenho' com um entusiasmo como nunca vi igual e que fazia vibrar as duzentas meninas da Fundação Osório. Nesta instituição para órfãos de militares, situada numa encosta de montanha no Rio de Janeiro, o artista mostrava a floresta, as árvores, as flores, as borboletas: 'Veja que beleza!' — 'Desenhe uma coisa bonita: o que você quiser!' Quem o conheceu sabe que ele só podia falar pouco. Mas tinha os olhos maravilhados de quem vê sempre pela primeira vez; seu entusiasmo era contagioso. Ele desaparecia, ia para uma sala e outra: visitava toda a escola ao mesmo tempo. Deixava a cada menina um papelzinho branco — meia folha de papel de caderno, e lápis de cor. Quando a escola podia, fornecia, dois ou três potinhos de guache para cada mesa, com 4 meninas. Entusiasmo, ele sempre deixava. O trabalho e a conversa eram animadas na sala, sem vigilância — outra grande inovação para a época — mas

tudo corria tranqüilamente, e quando Guignard voltava, seu entusiasmo não tinha mais limite: via e mostrava maravilhas naqueles trabalhos, e nós mesmas nos espantávamos de ter produzido aquilo. Havia ali qualquer coisa mágica que nos emocionava. Guignard olhava de perto os trabalhos, afastava-se para vê-los melhor em seu conjunto; sorria, abanava a cabeça e pedia outro melhor ainda; muitos mais, até o fim da tarde. A produção então era imensa, e ele a enfileirava orgulhoso, para deslumbramento de todos.

Foi a minha primeira experiência, criança ainda, com o que veio a chamar-se arte na educação".

(Depoimento de Lúcia Alencastro — "A experiência anterior à Escolinha — a Fundação Osório", texto mimeografado).

A Fundação Osório, Lúcia volta anos depois, estudante da Escola Nacional de Belas Artes, agora como professora, com a responsabilidade de substituir Guignard.

"Em 1944, já estudante da Escola Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro, fui procurada pela minha velha diretora. O colégio estava sem professor de desenho depois da partida de Guignard para Minas Gerais. O ensino formal não satisfazia, e D. Cacilda Martins apelava para mim.

— Mas eu não sei ensinar!

— Melhor. Use sua sensibilidade, esqueça a rotina. Não seja formal. . . Tenho a certeza que tudo irá bem . . .

Faltou coragem para não ajudá-la. comecei".

Augusto Rodrigues tinha articulado um grupo informal de professores e artistas que estavam sempre discutindo arte e educação. Desse grupo, faziam parte a pintora Margaret Spencer e Miss Lois William, também americana, especialista em recreação, que trabalhava no Instituto Brasil-Estados Unidos.

"Lembro-me quando encontrei aquele grupo pela primeira vez.

Era convidada de uma amiga comum e tinha comigo, como sempre naqueles tempos, um monte de trabalhos das crianças da Fundação Osório: minúsculos pedacinhos de papel (sempre a pobreza de material!) mas tinham alegria e espontaneidade e eu me orgulhava deles. Encontrei ressonância no grupo, e logo soubemos que desenvolveríamos juntos alguma coisa significativa...

Não era idéia criar uma escola de arte. Queríamos apenas ver como se desenvolveriam algumas crianças diante da possibilidade de experimentar livremente as técnicas de arte. A escola surgiu depois, do interesse enorme das crianças, que afluíram cada vez mais numerosas e benvindas sempre".

Foi com esse material humano — Augusto, Margaret e Lúcia como professores e um pequeno grupo de crianças — que nasceu a Escolinha de Arte do Brasil. Ainda não tinha nome. Era pouco mais que uma idéia. Mas o fato concreto de se reunir aquela gente, três, quatro vezes por semana, prova que já era muito mais que uma simples idéia. Era uma semente. Pequena, mas contendo em si toda a potencialidade do futuro.

uma data : 8 de julho de 1948

A escolinha não nasceu planejada no papel, não teve fundação festiva, com solenidades e discursos, não teve anúncios nem chamou muita atenção. Nasceu como uma pequena experiência viva, fruto da inquietação de um grupo de artistas e educadores, liderados por Augusto Rodrigues. Ele e Margaret Spencer — depois outros professores-que chegavam, gostavam e ficavam — e, principalmente, as crianças. como faltava uma escola aberta, livre, que desse oportunidade de criação e expressão — um lugar

onde as crianças ficassem e fossem felizes —, a Escolinha foi criada. como não havia lugar amplo, o corredor da Biblioteca Castro Alves foi utilizado. Ali as crianças começaram a se reunir com seus professores. Sem horário rígido, sem muitas regras — exceto, talvez, a grande regra de não atrapalhar o trabalho dos outros

— e utilizando o material disponível que, aliás, era fornecido pelos professores que acabaram criando uma escola onde pagavam para dar aulas.

uma escola desse tipo não tem uma data precisa de fundação. O grupinho dos primeiros alunos foi-se reunindo e a coisa foi crescendo. Mais tarde, por convenção, fixou-se a data de 8 de julho de 1948, para efeito de comemoração do nascimento da Escolinha. Mas os textos são contraditórios. Uns falam em maio, outros junho. Esse fato já caracteriza a escola que nascia. Mais importante que marcar exatamente sua fundação, era a própria vida e a experiência da escola.

"Em 1948, começo a conversar com alguns artistas, com o propósito de levá-los a fazer alguma experiência. Conversei com Poty, Darei, esses tinham contato muito constante comigo. Um dia, num café, encontrei a Margaret Spencer, pintora americana que me disse haver tido experiência com crianças nos Estados Unidos. Então, convidei-a para ir à Biblioteca Castro Alves, no 1º andar do IPASE, pertencente ao Instituto Nacional do Livro, em convênio com a Associação dos Servidores Cívicos do Brasil. Chegando lá, encontro o diretor, converso com ele com o propósito de conseguir sua permissão para utilizarmos o hall de entrada, que era uma espécie de jardim, circundando uma área coberta de pedrinhas, com dois banheiros que serviam a toda a Biblioteca, para fazer uma experiência com crianças. compramos o material — tinta, lápis, papel — e iniciamos a experiência".

• » •

"Estava muito preocupado em liberar a criança através do desenho, da pintura. comecei a ver que o problema não era esse, era um problema muito maior, era ver a criança no seu aspecto global, a criança e a relação professor-aluno, a observação do comportamento delas, o estímulo e os meios para que elas pudessem, através das atividades, terem um comportamento mais criativo, mais harmonioso.

As crianças vinham cada vez mais, e as idades eram as mais diferentes. Felizmente, tínhamos duas coisas muito positivas para um começo de experiência no campo de educação, através de uma escola. A experiência era feita em campo aberto, e a diferença de idades também foi outra coisa fundamental para que eu pudesse entender, um pouco, o problema da criança e o da educação através da arte. Deveríamos ter um comportamento aberto, livre com a criança; uma relação em que a comunicação existisse através do fazer e não do que pudessemos dar como tarefa ou como ensinamento, mas através do fazer e do reconhecimento da importância do que era feito pela criança e da observação do que ela produzia. De estimulá-la a trabalhar sobre ela mesma, sobre o resultado último, desvaido-a. portanto, da competição e desmontando a idéia de que ali estavam para ser artistas".

• • •

"Outro episódio significativo aconteceu no começo da experiência. Na escolinha havia um problema, os professores ficavam muito confusos sobre o que seria liberdade. Um dia, uma criança estava pintando com tinta branca sobre papel branco. E a professora perguntou: 'O que eu faço?' 'Não faça nada, observe. Você sabe por que ele está pintando com tinta branca sobre papel branco?' 'Não, 'Então espere e observe.' Ela observou e disse que ele já tinha gasto um pote de tinta branca, só estava lambuzando. Eu comentei que seria bom ela observar mais, pois talvez houvesse alguma razão para isso. A criança continuava, já estava em um pote e meio, quando me aproximei dela, me abaixei e fiquei a seu nível — o que é sempre bom. Quando me abaixei, a

incidência da luz era outra, e havia no branco, sobreposto ao branco, relevos e toda uma paisagem, casas, árvores, tudo, feitas só com uma tinta: branco. Havia um elemento de que a professora não tomou conhecimento: a luz, a incidência da luz".

(Depoimentos de Augusto Rodrigues)

A grande mestra

"Pensando num trabalho de renovação, em observar e estudar a atividade artística muito mais do que em estabelecer processos de ensino ou estudar os Já existentes — percebendo a cada instante que o problema não era de 'ensino', mas principalmente de oportunidade de exercitação plena, tivemos sempre especial cuidado em não estabelecer programação, e, se alguma intransigência havia, esta era no sentido de que nada se impusesse à criança, respeitando-lhe a liberdade de expressão e estimulando-lhe a iniciativa, desde que ela não pusesse em risco a própria segurança e a dos demais. Evitamos cuidadosamente as normas usuais de organização escolar, visando fugir a qualquer ameaça de rotina deformadora, mas procurando sempre estimular cada um de nós para que dedicasse o melhor de si mesmo aos estudos e trabalhos da escolinha que se ia formando.

Tendo resultado uma escola diferente em tudo, e sendo a criança em sua pureza, um apelo constante à curiosidade e ao amor, a escolinha, uma vez descoberta, tornou-se assunto para inúmeras reportagens".

• • •

"Mas a nossa grande mestra foi, sem dúvida alguma, a própria criança. Havíamos decidido nos deixar guiar por ela: observar o que ela fazia; examinar como fazia; anotar o que preferia; oferecer situações novas e verificar como reagia; analisar o que recusava; documentar como progredia; tudo enfim, diante da oportunidade da atividade artística, foi motivo de estudo, registro e debates.

Conservei, daqueles tempos, um caderno diário, em que ia anotando a observação do momento. Nem tudo, evidentemente, podia ser anotado: não faria mais nada, senão escrever diário. Mas, alguma coisa ficou escrita, e reproduzirei aqui, em parte, como documento e como amostra do tipo de registro tentado:

'19-X-49 — E.L. esperou a mãe até as duas e trinta, desenhando caras que riam; transformou-as em monstros depois que a mãe telefonou que não poderia vir buscá-la. Declarou que considera A. e I. seus inimigos. Desenhou então A. de cabelos compridos e grandes orelhas e I. de maio duas peças e corpo coberto de pêlos, de pé sobre uma esfera azul, com uma faixa escrita, como a da bandeira, mas mudou a inscrição: As coisas que seu Augusto inventa.'

(Pergunta — valeria a pena impor um tema a E.L., se ele tem todo um mundo de reações profundas a expressar?)

B. — A sua professora de classe me veio contar que as colegas de B. lhe encomendaram o cartaz para a festa. B. está agora muito mais feliz e interessada em estudar. (Obs.: B. era uma menina extremamente introvertida e sem amigos. Semanas depois, 7-XI-49, anotei: A mãe de B. contou-me, adiante, que B. agora tem uma amiga: sua primeira amiga plenamente aceita!)

20-X-49 — C. está aborrecida porque os maiores não lhe permitem participar do programa da festa. Perguntei a N. por que não a aceitavam. 'Não sei. Isto é com I.' Falei com I e I.: 'B. disse-me que ela não sabe nada'. 'Mas se ela quer tocar, é porque acha que pode'. Está bem, ela vai tocar'. (Nota: C. era pequenina irmã de B.. bem dotada e meiga).

?-X-49 — F. não compareceu à festa: foi ao jardim zoológico com seu colégio e se atrasou. — N. substituiu perfeitamente, improvisou seu discurso com segurança e sem

timidez: explicou que o amigo fora ao jardim zoológico e já chegaria. Impressionou a todos. Preciso arranjar com ele uma cópia do discurso.

29-X-49 — H. R. nasceu com os dedinhos da mão ligados. Tem cinco anos. Vive sonhando com o dia em que vai aprender a tocar piano. Poderia ele experimentar marimbas, o xilofone, aquele instrumento de bater com martelinhos? A dra. A. R., mãe de H., pediu a lista de tintas e pincéis para levar ao jardim de infância que sua filhinha freqüenta: deseja introduzir pintura no Jardim, como a usamos aqui. Z. apareceu hoje. Cheio de feridas, novamente. Devemos afastá-lo? Tem um olho inflamado: 'Foi uma pedrada'. Lembrei-me do teste de Prudhomeau: dei-lhe uma palavra para copiar: ovo. com dez anos, não faz o trabalho de uma criança de seis. Traça o círculo num movimento invertido e apresenta muitas vezes o que se chama 'acumulação': vários círculos dentro do primeiro. Z. poderá traçar letras com algum exercício.

E. — ontem o vi na fila do ônibus, retorcido como um aleijado, tirando esmolas. Ganhando a vida. . . Não me viu, não tive coragem de vê-lo.

(Nota: Z. e E., meninos abandonados, crescendo nas ruas, ficavam de longe olhando a escolinha. Um dia lhes demos papel e tintas. Fizeram garatujas e manchas. Voltaram. Tentamos aproximá-los dos outros, não eram aceitos e não sabiam conviver. Trabalhavam à parte. Pouco tempo depois, E. desapareceu. Z. apegou-se à Escolinha. Deu muito trabalho. Tornou-se exigente. Seguiu-nos por anos. Mas é toda uma outra história e não nos podemos deter nela).

29-X-49 — Dia de chuva. Falta de condução e energia elétrica. Poucos desenhos: o interesse hoje foi por recorte em papel dobrado.

M. apresentou, como seus, dois recortes trazidos pela professora. M. andava triste, porque não encontrava seu desenho na exposição. Quando o ajudamos a descobri-lo, não o reconheceu. Tenho observado que muitas crianças não reconhecem seu trabalho, quando colocado em passe-partout. Aceitei os recortes trazidos por M. como se de fato fossem dela. Saiu contente, procurou a tesoura e foi tentar novas experiências. M. voltou aos desenhos de montanhas muito altas, com seres isolados lá em cima. Sentou-se sozinha, longe de todos. Fez o Pão-de-Açúcar com o bondinho sobre os cabos; embaixo, o mar e no mar um barquinho pequenino. Tudo pronto, colocou um casal passeando no morro maior. M., 6 anos, fez uma escrita simbólica sobre o morro maior (seu nome não, apesar de saber escrevê-lo). Eram muitas espirais sobre o Pão-de-Açúcar. A mãe reclamou: 'M., que bobagem você fez! Você já sabe escrever, por que não escreveu seu nome direito? Venha escrever, anda!' A professora ponderou que talvez aquilo não fosse o nome, ou que talvez M. não quisesse assinar aquele trabalho. A mãe insiste: Mas ela quis escrever, não escreveu direito porque já está pensando em outra coisa'. 'Mas ela agora quer é fazer recortes. Depois ela escreverá'. Mais tarde, veio outra vez a mãe, com o desenho: 'M. faz bonecos miudinhos, mas tão expressivos! Veja como estão interessantes!' Aproveitamos para explicar a esta senhora que quando uma criança não gosta de seu trabalho, evita assiná-lo. Ainda hoje, lhe contei, A. recortou um papei dobrado e abandonou-o. Perguntei quem o fez. Respondeu: Não sei. Muitas crianças menores, se gostassem do trabalho, responderiam àquela pergunta: Fui eu, mesmo não tendo sido.'

Já vi N., Y., H.. I. recusarem assinar desenhos, mesmo depois de convidados a fazê-lo. Já vi A. assinar desenhos de outros, rejeitando os seus, alegando que não os fizera. Já vi B., tendo assinado um desenho por insistência nossa e destruí-lo depois. É preciso propor que se consiga uma coleção da revista Criança', para que as mães leiam; propor que mais tarde se organize um folheto expondo nossos conceitos e as bases do nosso trabalho; propor um novo horário, em que se reserve uma hora sem alunos, para que os professores possam se encontrar, trocar experiências, discutir os trabalhos.

E. chegou tranqüilo e começou a trabalhar normalmente. Enquanto eram poucos os alunos chegados, conversei com E. (4 anos). Depois, atendi a outros. E. passou a pintar

a cadeira, abandonando o papel. Não mostrei interesse pelo fato. E. levantou-se e veio pintar-me o vestido. Reconhecendo que E. precisava de atenção, mais do que de pincel e tintas, levei-o para ouvir histórias, obtendo atenção e interesse. Devendo atender a outros, deixei E. só, vendo figuras. Em poucos minutos, voltou E. a pintar-me o vestido. Resolvi pintar também seu avental: fui recompensada com um largo sorriso de encanto e surpresa. E. voltou tranqüilamente à sua pintura.

(Nota: gostaria de poder analisar o comportamento de E. — não estou preparada para isso. e, na verdade, não é responsabilidade da professora, mas do psicólogo. Mas, para uso nosso, podemos concluir que, mais do que repreensão e castigo, em caso assim, a criança precisa de um tratamento amigo e companheiro).

12-XI-49 — Ed. chegou tarde. Fez um desenho: 'igualzinho àquele que eu fiz há muito tempo e que saiu bom. (Dois rochedos muito altos, o mar no meio deles, um barquinho pequenininho sobre o mar). começou a pintar cuidadosamente, depois abandonou. Foi brincar. Quase no fim da aula, pediu barro, socou muito, crivou-o de facadas, violentamente enterrou a faca de ponta no canteiro. Agitou-se muito. Voltou a trabalhar: fez um belo barco de barro. Só interrompeu o trabalho por insistência da mãe que precisava ir embora.

M. — sua mãe declarou hoje para outras mães que a Escolinha é boa para as crianças e para as mães também, que ela já aprendeu aqui muita coisa. N. veio em junho do ano passado. Seu primeiro desenho foi uma paisagem, com gradação de verdes e um riacho branco. Desenhava cenas de lutas, influenciado por desenhos em quadrinhos. Certa vez, vindo para a Escolinha, assistiu a um desastre de automóvel. Seus desenhos fixaram o acidente. Nas aulas seguintes, e de muitas formas, via-se sangue em seus trabalhos.

A primeira intervenção para afastá-lo do decalque da memória foi a entrega de papéis maiores e lápis cera. Na aula seguinte, foi convidado a usar pincel e tinta preta para desenhar. Produziu então uma cena de dança, com figuras simplificadas, preocupado sobretudo no registro do movimento. Este resultado era consequência do novo material. Numa segunda experiência com o mesmo material, desenhou duas crianças com a corda e outras ainda, em plano mais afastado. Dado o interesse do desenho, e à possibilidade de ser a experiência levada a bom termo, N. recebeu tintas. Neste desenho havia se preocupado com contrastes e sombras, chegando a obter uma vibração que não havia em seus desenhos anteriores. Nestes primeiros trabalhos ele respeitava os contornos do desenho, ao colocar a cor. Depois, passou a colocar mais tinta, continuando a usar as cores puras. Se o colorido se enriquecia, o movimento ia ganhando mais extensão. Nunca fez cópias de desenhos de outros, nem mesmo de assuntos de outros.

Sua atitude era sempre normal, com interesse igual, exceto quando, tendo feito uma gravura em linóleo, a viu publicada e premiada por um jornal. O prêmio exagerou nele o senso de responsabilidade, e sua publicação no jornal, ao lado da alegria do prêmio recebido — uma caixa de aquarelas — produziu-lhe certa timidez. Reagiu, porém, e depois de três aulas realizadas sem proveito, fez, em papel grande e de um só ímpeto, um desenho vigoroso, com composição difícil, mas bem resolvida, reproduzindo um navio ancorado com figuras humanas em movimento, tendo em seguida, em uma hora, colorido o trabalho todo. usando cores muito vivas".

(Depoimentos de Lúcia Alencastro Valentim)

"Não é objetivo desta escola estimular vaidades, mas desenvolver nas crianças toda a força de seu poder criador. Para isso, o grupo de professores que se integram no trabalho da escola, confundindo-se com os alunos, cria uma atmosfera propícia à liberdade, permitindo-lhes que se expressem sem inibições e afirmem suas personalidades.

No papel, no barro, com lápis e pincéis, são as crianças que experimentam, ensaiam, procuram e, o que é mais importante, encontram suas soluções".

(Trecho de um catálogo de apresentação da primeira exposição de desenho, pintura e modelagem da Escolinha de Arte da Biblioteca Castro Alves. 1949).

"No decorrer daqueles anos, já havíamos aprendido e formulado o que a arte representa para a criança:

1. atendimento à necessidade vital de expressão;
2. desenvolvimento da sensibilidade estética;
3. integração e ajustamento à vida, pelo processo de percepção, expressão, comunicação;
4. recurso natural e espontâneo da cultura, pelo afinamento das capacidades perceptivas;
5. desenvolvimento da criatividade, pelo exercício dela;
6. autodeterminação e autoconfiança pela atividade de pesquisa e realização livre de imposições e padrões.

Mas, não nos antecipemos. Esta formulação não foi fácil, nem imediata. E não está aí completa".

(Texto mimeografado de Lúcia Alencastro Valentim. Capítulo "A vida na Escolinha — objetivos iniciais").

"Chegou Milagros Argélia Veloso, a professora de pequenas plásticas'. Perguntei por que deu esta denominação a seu curso.

— Achei que resumia a idéia geral: incentivar a vontade de fazer pequenas figurinhas artísticas e equilibradas, pegando um movimento e reproduzindo plasticamente uma atmosfera. Faço questão que a base seja sempre folclorística. Quero interessar a criança pelos aspectos regionais de seu país. Quero que observem, compreendam, amem e executem. Principalmente que saibam ver o que faz a essência de sua terra. Faço questão que escolham unicamente temas próprios ao país. Nada de girls americanas ou mexicanas de cinema! Coisas típicas que viram.

— Conhecia o folclore brasileiro quando chegou ao Brasil?, perguntei à jovem professora chilena.

— Deram-me uma bolsa de estudos de um ano exatamente, para que tivesse oportunidade de me aproximar de hábitos que desconhecia. As crianças me ajudaram a aprender muita coisa. Contam-me lendas, descrevem-me costumes, enquanto ensino como é possível aproveitar qualquer material que se encontre à mão para realizar as pequenas plásticas. Ensino a técnica, tão-somente, deixando-lhes inteira liberdade de execução, interpretação livre, guiada pela imaginação própria.

— Seu título é professora de folclore', não é?

— Sim. Acho que é uma criação minha! O folclore é tão importante que é preciso devolver-lhe o lugar que lhe cabe. Minha finalidade é introduzir nas escolas o amor ao aspecto típico, tradicional e lendário de cada lugar, ao mesmo tempo que procuro desenvolver a habilidade manual de meus alunos. . . Encontrei aqui um material extraordinário. . .

Além dos cursos para crianças, seria interessante que ensinasse os segredos das 'pequenas plásticas' às professoras, principalmente às professoras rurais que aprenderiam a se aproveitar do material maravilhoso oferecido pela natureza — os seixos, as conchas, as folhas, as frutas, etc, etc."

(Trecho do artigo de Yvonne Jean, "O Folclore e a Criança", publicada no Correio da Manhã de 16 de janeiro de 1949).

Um nome para a Escolinha

"Quando a Escolinha realmente começou, creio que a tendência era ela se chamar Escolinha Castro Alves, porque estava na Biblioteca Castro Alves. Mas eu não quis dar nome à Escolinha. Estávamos realmente fazendo uma experiência em aberto, até o momento em que começamos a sentir que precisava de um nome. Ai é que surgem as crianças que já começavam a dizer: amanhã eu venho à Escolinha', e elas só chamavam de escolinha. Percebi de imediato que elas faziam uma distinção entre a escola institucional e aquele lugar que elas passavam a chamar de Escolinha. Escolinha, no diminutivo, com o componente afetivo. Uma era a escola onde ela ia aprender, a outra onde ela ia viver experiência, expandir-se, projetar-se. Então foram elas mesmas que deram o nome".

(Do depoimento de Augusto Rodrigues)

A Escolinha de Arte funciona na Biblioteca Castro Alves e é um valioso posto de observação para os que estudam a infância e suas manifestações livres e intuitivas de arte. Augusto Rodrigues, com seu grupo de professores, respeita essa liberdade ao máximo, evitando até as palavras desprevenidas que possam conduzir aqueles maravilhosos instintos à macaqueação, à estúpida precocidade feita de servilismo e papel carbono . . .

Mestre Augusto Rodrigues se deslumbra com aquelas experiências e diz muito justamente que é com crianças conservadas na sua candura original que a gente aprende.

("Infância, irmã da pintura", reportagem da revista *RIO*, reproduzindo em seis páginas pinturas das crianças da Escolinha — número de Natal, 1949).

. . . uma escolinha . . . onde a criança mergulha livremente em si própria para trazer, através do desenho, a riqueza exuberante de sua fantasia criadora. Um grupo de professores, entre eles o desenhista Augusto Rodrigues, entrega-se com afã ao trabalho da escola, confundindo-se com os alunos, estimulando neles essa confiança que leva a trabalhar sem temor, sem receio de errar; tem assim conseguido fazê-los revelarem, com a maior espontaneidade, a riquíssima combinação de linhas e cores que, às vezes, só as crianças sabem realizar. Da aula a que assistimos se poderia dizer que era a aula do professor ausente, pois a este apenas se consultava, evitando ele oferecer sugestões ao

aluno. O ambiente da escola é sobretudo de alegria, de íntima camaradagem. Meninos e meninas, de três a doze anos, se congregam na aula, com interesse sempre renovado, mesmo porque não estão obrigados a isso pela ameaça de qualquer sanção. Ali, a criança escolhe o assunto e põe mãos à obra. Ali, pelo trabalho, ela se liberta e sem qualquer embaraço se reajusta, trazendo à superfície suas emoções, que as faces impressivas e repressivas da educação tendem a frustrar. Estas crianças estão conquistando, de modo suave, um direito inalienável — o de se exprimirem sem inibições e de afirmarem sua personalidade. Nesse curso, não há intenção de formar artistas, estimular vaidades. mas de divertir, adestrar a criança no conhecimento dos materiais, desenvolvendo nela toda a força de sua capacidade criadora....

(Reportagem de CARETA — 1950).

Curvas e retas. Muito vidro, muita luz, muitas cores claras. É alegre o ambiente da Biblioteca Castro Alves, no edifício do IPASE, onde funciona uma escola livre de desenho, para crianças, idealizada e dirigida por Augusto Rodrigues. . . "Escola livre de desenho" talvez não seja o nome adequado para esta instituição. Ali as crianças não aprendem somente a desenhar, mas também a manejar pincéis e tintas, esculpir em plastilina e em "papier-maché", a fazer bonecos e fantoches. E, em vez de dizer aprender, eu provavelmente deveria ter tido aprender a gostar. O ensino aí é de tal forma livre e espontâneo, que tudo é feito de acordo com aquilo que as crianças gostam, e, sem dúvida alguma, elas aprendem a gostar de seu trabalho.

Lembro-me bem quando Augusto Rodrigues abriu esta escola, faz mais ou menos um ano. Tinha seis alunos que vinham três vezes por semana. Ele ensinava sozinho. Agora, a escola tem cem alunos inscritos, ao todo dez professores e as aulas são diárias. Mesmo aos domingos, alguns dos alunos maiores fazem questão de ir ao campo para desenhar, tendo a natureza como modelo. E isto tudo em um ano.

(Revista GUAÍRA, dezembro de 1949, reportagem de Jorge de Holanda).

É um grupo de crianças que desenha o que quer, a quem os professores apenas respondem às perguntas e nunca repreendem por erros ou faltas. Os que ensinam nada recebem, os que aprendem nada pagam. Quando a hora de terminar as aulas vem chegando, a criança se impacienta numa ânsia de que a aula se prolongue, para que os desenhos sejam terminados. Lembro-me de ter visto um menino do morro chamado Zacarias. Foi o primeiro a chegar e, a pretexto de limpar as mesas dos respingos de tinta, os pincéis, foi o último a sair. Zacarias é um menino do morro, pobre, e com várias expulsões nas escolas públicas. Mas ali, naquela, é o primeiro a chegar e o último a sair.

(Reportagem de Fernando Lobo. em *Noite Ilustrada*. 12 de abril de 1949).

". . . 'As crianças estão mais perto da verdade poética. Nós já perdemos o paraíso', disse, com um sorriso. Helena Antipoff, a mulher que tão bom trabalho faz no Departamento da Criança, no Instituto Pestalozzi onde, além da psicologia, trata de desenvolver o gosto artístico das crianças e, principalmente, nesse extraordinário Instituto de Organização Rural que mereceria por si só um grande artigo. Aconselhou-me que fosse à Biblioteca Castro Alves onde os bonequinhos foram confeccionados.

— É uma biblioteca de um tipo inédito. Criou-se nela uma seção de desenho e pintura, cerâmica, gravura, e 'pequenas plásticas', dirigida por Augusto Rodrigues. Não são cursos obedecendo às normas habituais. Cada criança pode desenhar ou modelar, se tiver vontade, sem que seja preciso matrícula alguma. Pode pintar, da mesma maneira como vem ler um livro! A atmosfera é muito diferente de tudo que se conhece.

Fui à biblioteca e, com efeito, senti-me envolvida por uma atmosfera livre e despreocupada. A atmosfera do clube que tanta falta faz aos meninos em busca de distrações. Meninos e meninas estavam lendo, desenhando e passeando na sala que nada tinha de uma sala de aulas. As mesas são arredondadas, de formas irregulares e equilibradas. Numa parte da sala, com chão de pedrinhas e muitas plantas verdes, espalham-se mesas nas quais se sentam os alunos dos cursos.

— Apesar de não existir regulamento, quem veio uma vez sempre volta. E somos, antes de mais nada, opostos a qualquer forma de academismo. Deixamos absoluta liberdade de a cada aluno. Queremos dar-lhe todas as oportunidades de desenvolver a personalidade criadora. Dou o material e ensino como se deve usá-lo. É só. Somente dou conselhos técnicos. E quantas personalidades interessantes estão surgindo . . . Veja estas duas esculturas, por exemplo.

A primeira era uma cabeça de mulher, inspirada pelo mais puro formalismo, com traços monótonos e cachos horrivelmente regulares. A segunda era uma cruz com um Cristo de linhas simplificadas e exprimindo um sentimento profundo.

— A cabeça foi o primeiro trabalho da menina quando aqui chegou. O crucifixo foi o segundo, quando se convenceu que tinha liberdade de seguir sua concepção própria".

(Trecho de artigo de Yvonne Jean, "O Folclore e a Criança", no *CORREIO DA MANHÃ*, de 16 de janeiro de 1949).

Atividades

A Escolinha diversificava aos poucos suas atividades. À medida que surgiam pessoas interessadas em ajudar, aproveitava-se sua contribuição. Novas aulas, novos cursos. Um hábito, desde o princípio: expor o resultado do trabalho do dia no chão da sala para todos verem. Depois, um ou outro mural. Finalmente, exposição no salão do andar térreo do edifício.

Relatório de 1952, fazendo um resumo das atividades da Escolinha de Arte (ainda chamada Escolinha de Arte da Biblioteca Castro Alves), afirma terem passado pelas suas aulas "cerca de quinhentas crianças, com surpreendentes resultados pedagógicos, ao mesmo tempo que funcionou como centro de estímulo e pesquisa a um sem-número de professores e artistas nacionais e estrangeiros". Em 49 e 50, a Escolinha organizou a Exposição de Arte Infantil, comemorando a Semana da Criança. Em 1950, promoveu, em colaboração com o Departamento Nacional da Criança, cinco grandes debates sobre a arte infantil. Fruto desses debates foi o Centro de Estudos para a Iniciação Musical, orientado por Liddy Mignone. Também em 50, foi realizado o curso de Atividades Artísticas para educadores e assistentes sociais, da primeira Missão Rural de Educação de Adultos, do Ministério da Agricultura. No período 48-52, os professores da Escolinha promoveram conferências, debates, exposições e cursos especializados em Belo Horizonte, na Fazenda do Rosário, em Rezende, em Recife, Salvador, Porto Alegre. Santa Maria — entre outras. Um grupo de alunos da Escolinha foi em excursão ao Rio Grande do Sul, levando peças de sua autoria com fantoches e cenários criados por eles.



Fabricação, pela criança, do próprio brinquedo.

Em 1950, a Escolinha participou da Exposição Internacional de Arte Infantil em Londres. Em 51, trouxe ao Rio e fez percorrer várias cidades uma exposição de pintura de crianças argentinas. A Escolinha mostrou, na sua sede, trabalhos em cerâmicas das crianças da Fazenda do Rosário. Ainda em 51, realizou uma Exposição Didática de Gravura, um curso de Fotografia, em combinação com o Instituto Nacional de Cinema Educativo e, sob o patrocínio do Ministério da Educação, a primeira Exposição Nacional de Arte Infantil, com 1.500 trabalhos de vários estados. Nesse período, a Escolinha contava com as seguintes atividades: desenho, pintura, pequenas plásticas, teatro de fantoches e de máscaras, jornal escolar, recortes, gravuras em linóleo e em chapas de cobre, tecelagem, iniciação musical e bandinha rítmica, excursões.

"Na Escolinha de Arte do Brasil, graças à sabedoria de seus orientadores, não há dia disso nem dia daquilo. Aqui se compreende que o garoto se interesse hoje por determinados assuntos e, dentro de uma semana ou um mês, por outros, em relação aos quais está sensibilizado. E não lhe negam o direito de usar e abusar de suas sugestões; de atirar sua imaginação livre na folha de papel, de misturar com as tintas e os pincéis; de expressar sua personalidade, sem entraves de qualquer espécie.

• • •

A arte não é simples passatempo, embora alegremente praticada como um jogo; é fator importante na formação da personalidade; ajuda a criança a enfrentar os problemas presentes e futuros e a preservar sua integridade e seu equilíbrio".

(Reportagem de Flávia da Silveira Lobo, no *Correio da Manhã*. 10 de agosto de 1952, "Arte, fator importante na formação da personalidade").

"A Escolinha de Arte do Brasil estimulava a auto-expressão da criança através de atividades artísticas e recreativas, provera os meios materiais e as oportunidades de aprendizagem das diversas técnicas de arte; estudara o desenvolvimento artístico da criança, em todos os aspectos; difundira os resultados obtidos; estimulava a criação de escolas do mesmo gênero; estabeleceu intercâmbio com entidades congêneres nacionais e estrangeiras; pugnava pelo reconhecimento social da arte infantil; favorecera a especialização de professores para o ensino e orientação de atividades artísticas e recreativas".

(Reportagem de Flávia da Silveira Lobo, no "Correio da Manhã", 3 de agosto de 1951. "Criança: artista por natureza").

"Na Escolinha, o professor — no sentido lato que damos à palavra — não existe. Porque sua finalidade, aí, não é ensinar o que a criança deve fazer, obrigando-a a concluir traba-

lhos ou seguir técnicas. Não. Seu objetivo é completamente outro: é proporcionar às crianças ambiente favorável ao seu desenvolvimento, estimulando-lhes a auto-expressão, inclusive promovendo os meios materiais e as oportunidades para a aprendizagem das diversas artes, sem, no entanto, anular-lhes a iniciativa com disciplinas e teorias. O princípio básico da Escolinha é respeitar a individualidade de seus pequeninos alunos. Não se cuida, pois, de formar artistas, subordinando-os a regras acadêmicas, nem também de alimentar vaidades. Seu propósito é desenvolver, num ambiente de recreação sadia, as faculdades criadoras das crianças em todos os seus aspectos artísticos".

(Reportagem de Natalicio Norberto, em *O Tempo*. 2 de outubro de 1952 — "Criam as crianças seu mundo de arte").

com a presente exposição, terá o público nova oportunidade de verificar os resultados de nosso método de ensino de arte infantil, depois de três anos de experiências. Preservar a espontaneidade da infância constitui a base desse método. E preservar sua espontaneidade é afastar ou impedir que na criança se formem umas tantas inibições que ela tende a adquirir entre os adultos, por uma pedagogia mal orientada, a desatenção dos pais e a incompreensão geral do que seja a alma infantil como força criadora e fonte de poesia. Não falando nos transtornos psíquicos e morais que lhe advêm quase fatalmente quando contrariada em suas tendências espontâneas, entre as quais predomina a atividade imaginativa — cumpre não apenas deixar que a criança seja livre, mas dar-lhe também ambiente e condições para que possa exprimir, sem constrangimento, seu mundo maravilhoso. Ser-lhe-á assim propiciado o uso criador, mas não desatinado da liberdade. Sabendo-se valorizada pelo adulto, a criança adquire e aumenta a confiança em si mesma, torna-se mais alegre e feliz e — o que é de observação corrente — mais natural e comunicativa, socialmente, à medida que começa a exprimir-se pela arte.

Esse critério de apelar para a espontaneidade da criança, de deixar que ela se exprima como queira, num ambiente em que vê outras crianças desenhando, pintando e modelando, não só lhe aguça a percepção plástica e colorida das coisas, como lhe traz, diante de si mesma, a certeza de que adquire dignidade nova. Ela mesma descobre suas falhas e encontra sua própria disciplina. Sente-se importante em seu mundo desde que não a atrapalhem os adultos. Se a ajudam, tanto melhor. É o que temos procurado fazer. Mas essa ajuda consiste mais em assistir do que em intervir. E se intervenção há, é indiretamente; mas tão discreta que mais parece uma troca artística em que os professores são também beneficiados pelo sopro refrescante de poesia que vem da alma infantil.

Essa a orientação seguida não só na Escolinha de Arte, como em diversos orfanatos, organizações educacionais e

cursos privados, aos quais estamos irmanados à apreciação do público. Que este se regozije conosco pelos resultados obtidos — prova do acerto de nossos métodos e prêmio aos nossos esforços. Se o confessamos, não é por imodéstia: a glória não é nossa, é das crianças.

(Texto redigido por Anibal Machado, para um catálogo. Não foi publicado. Datilografado, com correções manuscritas, do autor — 1951.)

A criança e a natureza

Ficar na escolinha era bom — isso era o depoimento unânime das crianças. Os pais se admiravam com uma escola de onde seus filhos não queriam sair e à qual não gostavam de faltar. Daí, a surgir uma atividade para os fins de semana, foi um passo. A Escolinha era no centro da cidade, no alto de um prédio. Por mais que surgissem plantinhas cultivadas pelas crianças, os professores perceberam a necessidade de se fazer alguma coisa ao ar livre, em contato com a natureza. O Parque Guinle, em Laranjeiras, era aberto ao público e de fácil acesso para quem vinha dos mais diversos pontos da cidade. com pouco tempo, instituía-se o domingo ao ar livre: crianças soltas pelo parque, correndo, brincando e, se quisessem, desenhando e pintando. O prazer de criar na Escolinha durante a semana se prolongava na alegria dos fins de semana no parque Guinle.

Além do benefício direto à criança, a experiência do parque resultou num benefício indireto. Quando a Escolinha foi despejada da rua México, e a campanha pela sua continuidade ganhou os jornais, Augusto Rodrigues recebeu um telefonema de alguém que, com a convicção de que a Escolinha não podia fechar, se colocava à disposição para resolver o problema. Era o Almirante Lúcio Meira, do Ministério da Viação e Obras Públicas. Através dele, a Escolinha conseguiu o local da avenida Marechal Câmara. Lúcio Meira tinha conhecimento do trabalho da Escolinha, apenas por observar as crianças brincando no Parque Guinle, que ele via da janela de seu apartamento. E ele sabia que uma escola que promovia uma atividade como aquela não podia fechar por falta de sede.

"... aos sábados e domingos as crianças se reuniam às nove horas da manhã na Biblioteca do Ipase. Em frente à Biblioteca Nacional tinha um pátio e dali saíamos para tomar um bonde e íamos para o Parque Guinle, em Laranjeiras, onde não havia ainda o Palácio do Governo. . . Nós. . . íamos com as crianças, elas pintavam, se deitavam, corriam, inventavam, dramatizavam. Até que um pai resolveu vir, um casal, depois veio outro e depois de pouco tempo a reunião não era de crianças e professores e da natureza, era de pais, crianças, professores e da natureza. Os pais nessa hora tinham oportunidade de conversar com os professores e apreciar sua criança em liberdade e no uso pleno da sua criatividade e de sua responsabilidade. Não havia necessidade de que ninguém tomasse conta de ninguém ... Até hoje encontro algumas pessoas que passavam por ali, se agregavam, viviam a experiência do grupo e depois iam me procurar na Escola.

Muitas vezes nos deitávamos para olhar o céu. Experiência que vim a fazer depois e que provocou um certo espanto, quando, na Fazenda do Rosário, com professores, depois de subirmos uma montanha, cada um com papel para tomar nota, ... e eu disse: 'Nós subimos esse morro. Agora acho que vamos passar algum tempo deitados olhando o céu. Depois, se vocês quiserem, podem se sentar e olhar as montanhas e depois, se tiverem vontade de outra coisa qualquer, podem fazer, desenhar ou escrever'. Eles deitaram um pouco sem jeito, até que foram relaxando e entendendo que



Nos dias de descanso, os alunos podiam ir ao Parque Guinle (Laranjeiras), em companhia das professoras, para um outro tipo de recreio.

deitar e olhar o céu não é uma coisa tão estranha e que olhar montanhas é também uma coisa muito normal. As crianças se deitavam, depois corriam, brincavam".

(Do depoimento de Augusto Rodrigues)

Reportagem feita pela *REVISTA DO SERVIÇO PÚBLICO*, intitulada "uma Escola de Arte Livre para Crianças", apresenta uma definição dos princípios gerais que orientam as atividades da Escolinha de Arte:

"1. Só é possível o ensino de desenho, como das artes em geral, dentro de um conceito amplo de liberdade e, simultaneamente, de respeito à espontaneidade da criação artística.

2. Quando as várias disciplinas de arte funcionam harmonicamente na escola, há um enriquecimento geral do conhecimento adquirido pela criança de cada disciplina, em particular pelo fato de que essas disciplinas se interpenetram e abrem às crianças horizontes mais amplos.

3. O professor de desenho, como de arte em geral, deve saber que o trabalho da criança deve ser livre e que ao professor cabe apenas transmitir-lhe as técnicas, o conhecimento dos materiais e dar-lhe o ambiente propício à criação".

As crianças falam

"Preciso mesmo falar um pouco desta Escolinha de **Arte** que, até pouco, nem nome tinha. Foram os próprios alunos que batizaram o lugar, tão querido que nele aparecem todos os dias quando, na realidade, ficou decretado que três dias da semana seriam reservados para os grandes e três para os pequenos. Mas eles fazem questão de vir todas as tardes e como impedir sua entrada se a escola é deles?"

(Trecho do artigo "A Escolinha de Arte", de Yvonne Jean, na coluna Presença da Mulher, *Correio da Manhã*, outubro, 1949).

"Eu cada dia melhora mais. No princípio eu fazia um desenho pequenito com muito medo de errar. Agora não. Eu faço com papel grande, sem medo de errar".

(Diário de Iolanda, 13 anos).

"O barro na minha mão é um escravo. Faço dele o que quero. Gosto de modelar".

(Recolhidos por Olga Obry, para um artigo intitulado "uma exposição diferente", publicado no *Diário Carioca*, de 23 de outubro de 1949.)

"Tive a infância mais feliz que uma criança poderia ter e sempre que penso nela é a Escolinha que me aparece . . . No meu tempo todos tomávamos conta da Escolinha, tínhamos a impressão de que ela só existia porque cuidávamos dela e que os professores só estavam ali porque, afinal de contas, tinha que ter gente para ajudar a gente, para dizer que isso ou aquilo era formidável ou muito bom e também porque eles gostavam da gente. Ainda me lembro muito bem como tinha medo que a Escolinha fechasse por falta de dinheiro".

(Carta a Augusto de uma aluna — Irene Landau — da primeira turma da Escolinha, com data de 20 de agosto de 1961).

"Vim para cá como um simples pequeno que rabiscava. Hoje pinto e desenho, modelo e gravo, e tantas outras coisas. Qualquer um de nós dirá o mesmo. Para fazer um quadro com gosto, não há como ter uma liberdade espiritual como a que temos na Escolinha. Há disciplina, e da melhor, mesmo que feita unicamente por nós. O curso está mostrando ao adulto o que uma criança pode fazer, que vale muito mais do que ele pensa. Cá não existe o complexo do primeiro aluno e a amizade entre nós é grande. Há vezes que levemente nos desviamos, mas logo compreendemos nosso erro. Chega-se à escola a hora que se quiser. No entanto, todos procuramos chegar cedo e sair tarde.

Peço o obséquio ao professor Augusto de que fale, definitivamente, aos presentes sobre o curso e, professor, mostre que esta reunião foi organizada ex-clu-si-va-men-te por nós. Nenhum adulto entrou-se no assunto. É só!"

(Trecho de discurso do aluno Nils Guilherme de Castro, na festa de 20 de outubro de 1949, no salão-auditório do IPASE.)

'Eu devia ter meus 20 anos, mais ou menos, 18, uma coisa assim, quando, freqüentando a Biblioteca Castro Alves, vi que numas mesas trabalhavam diversas crianças, desenhando. como minha experiência de desenho na escote era muito rudimentar, fiquei curioso e me aproximei. Um senhor que parecia dirigir aquelas atividades convidava qualquer pessoa que passava por ali. Quem estava curioso, ele chamava. Eu fui e participei também do grupo. Desenhava, observava os outros desenharem e fui ficando. Leitor da Biblioteca, passava sempre por ali e voltava um dia, e fui voltando sempre, até hoje. . . A pessoa vinha, desenhava e freqüentava quando estava satisfeita e quando não estava, não aparecia. . . Para mim, a Escolinha é exatamente isso: um local onde se fica porque se está bem.

• • •

Passaram pessoas pela Escolinha que se tornaram artistas, mas a função da Escolinha nunca foi fazer artistas, criar fórmulas para alguém se tornar mestre em alguma arte.

• * •

O ambiente era o mais informal possível. Havia professores, havia mesas com material, na parte dos cursos de criança tinha tinta, guache à vontade, papel para a pessoa escolher. Aqueles que queriam desenhar, desenhavam, quem queria pintar, pintava.

• • •

Porque realmente o professor em determinados cursos na Escolinha não é mais do que uma pessoa que procura sacudir um pouco o aluno. Não precisava naquele tempo de um professor com títulos ou com experiência muito ampla. Então uma pessoa que pudesse reunir o material, guardar o material, orientar o aluno, ajudava".

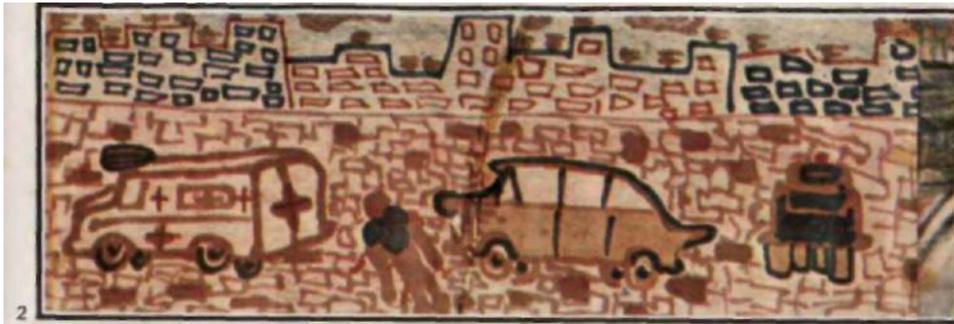
(Trechos de depoimento de Jorge Santos, ex-aluno, diretor da EAB, de uma das primeiras turmas de alunos — 48 — 49.)

Fazendo jornal

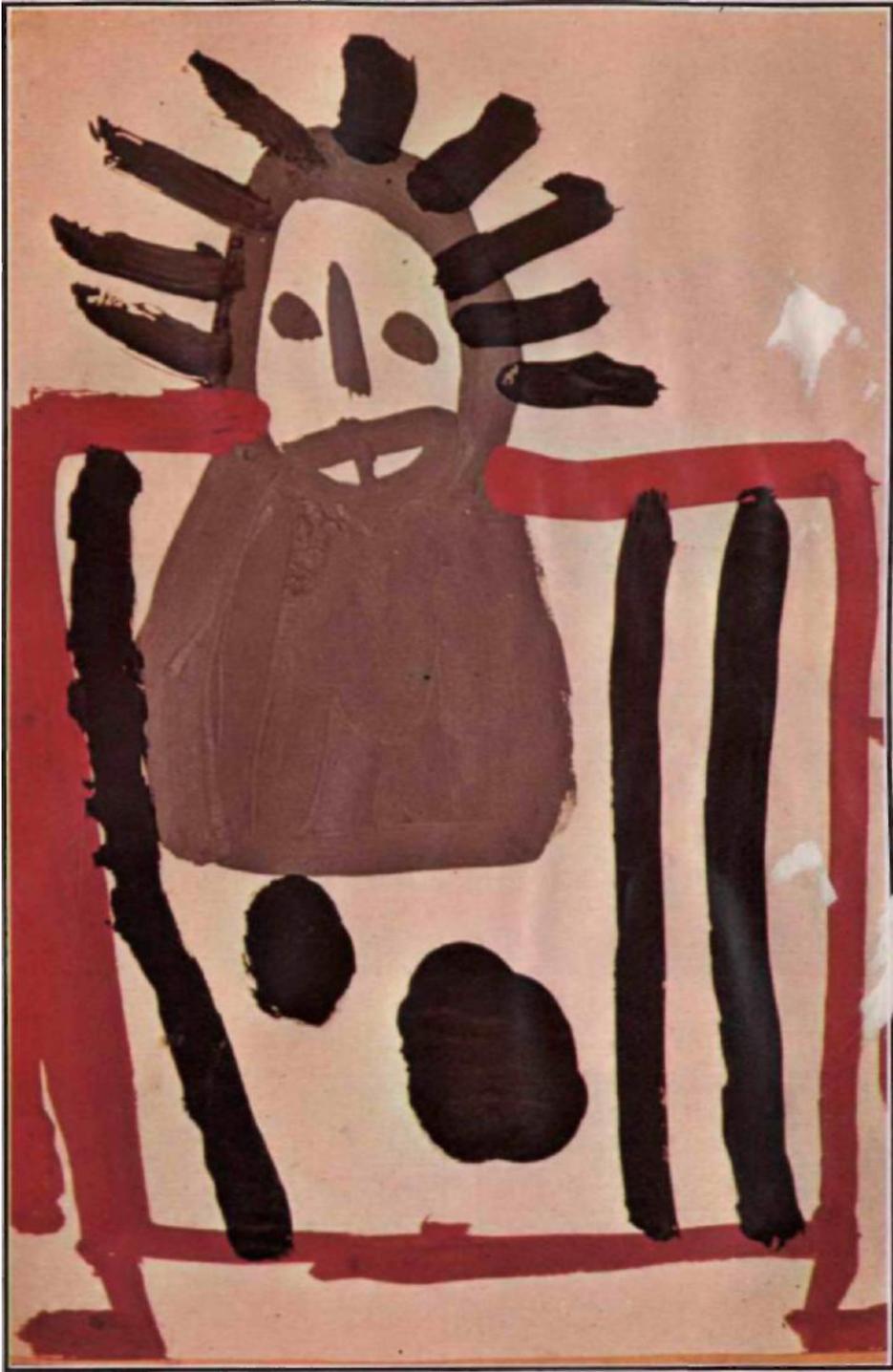
"O Jornal, para muitos, não é novidade, aliás o mesmo se passa comigo. No ano passado, a idéia nasceu e morreu depois de uma agitação enorme ... Os alunos eram poucos, as atividades ainda menos, nunca havíamos escrito nos diários. . . Tudo isso concorreu para que falhasse aquele esforço. . .

Nasceram mais atividades, vieram mais alunos e a sociabilidade no curso cresceu. Eis aqui o jornal triunfante! O professor Augusto chamou-nos em reunião, e depois de tantos dias de debates fomos aos poucos concordando uns com os outros e o nosso jornal se formou... e ei-lo publicado! Eis aqui as normas diretoras do jornal:

1. O jornal ó dirigido por uma comissão de cinco membros, escolhidos por plebiscito.
2. A eleição será completamente livre e o voto secreto.
3. Só podem ser votadas para a comissão, crianças com mais de dez anos.



1, 2. 3. 4 — Filme de Natal — desenhos e estória criados pelas crianças do CAAC (Curso de Atividades Artísticas para Crianças), orientadas pelas professoras Sílvia Ademe e Maria Luiza Saad.



5 — Luiz Augusto, 6 anos, aluno do CAAC — 1967.



6



8



9



10

- 6 — Mônica, sem indicação de idade, aluna do CAAC — 1967.
- 7 — Maria Tavares Cavalcante, 6 anos, aluna do CAAC — 1968.
- 8 — Débora, 5 anos, aluna do CAAC — 1968.
9. 10 — Daniel Antunes Marinho, 17 anos, aluno do CAAJ (Curso de Atividades Artísticas para Jovens) — 1975.



11

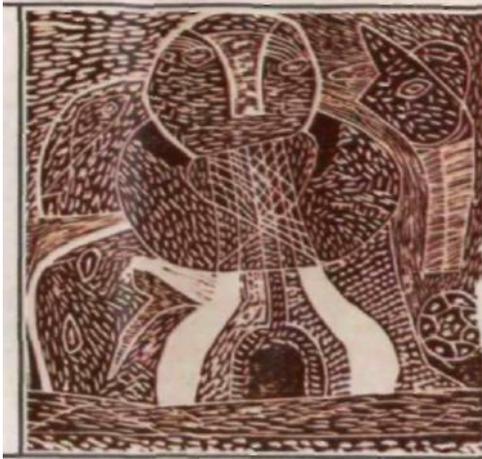


12



13

- 11 — Teatro de Bonecos. CAAC — sem indicação de data.
- 12 — Teatro de Sombras: Trabalhos de crianças de 7 a 11 anos sob a orientação da professora Regina. CAAC — 1973.
- 13 — Teatro de Sombras: Apresentação da peça "O menino e o coelho" sob a orientação da professora Maria Tereza. CAAC — 1976.



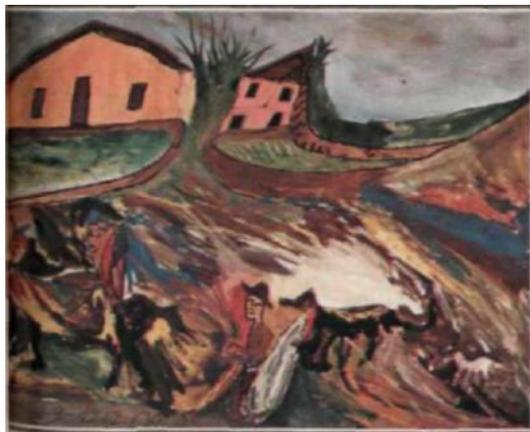
14



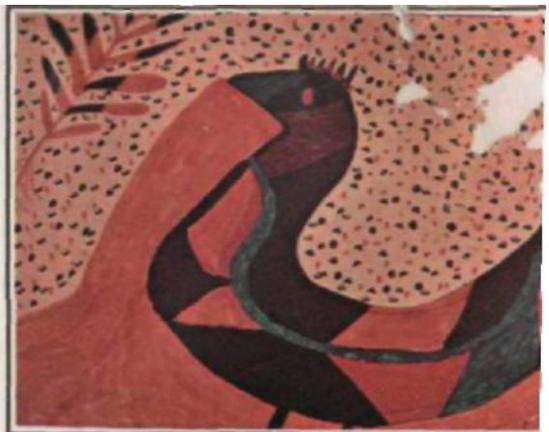
15



16



17



18

57

- 14 — Trabalho de Nilson Pereira dos Santos, servente da EAB — 1978.
- 15 — Celina Ademe, adulto. Atelier de Xilogravura e Gravura em Metal — 1965.
- 16 — Atividades desenvolvidas no Projeto "O museu e a criança", realizado em convênio com o MUDES — 1977.
- 17 — Maria Amélia Silva, adulto, aluna do Curso de Arte para Adultos e Jovens — período **1961-1964**.
- 18 — Nilson Pereira dos Santos, servente da EAB — 1975.

4. Um mês e meio de curso, pelo menos, para serem eleitos.
5. Sendo de espírito livre, o curso, os artigos devem ser corrigidos o menos possível.
6. Pedir-se-á sempre ao redator de um artigo que o revise o mais possível, ete próprio".

(Nils Guilherme Castro, "Apresentação" do jornal *O GRILLO*, nº 1, mimeografado e colorido a lápis, exemplar por exemplar).

O primeiro número do jornalzinho da Escolinha (ainda chamada Escolinha de Arte da Biblioteca Castro Alves) não traz data, mas circulou em fins de **1949**. Nele escreviam Nils, Irene Landau — descrevendo os domingos no Parque Guinle —, Hilda e Yolanda Bottino, Jorque Santos e Jacob Goldemberg — falando sobre as aulas de gravura e o teatro de fantoches. Os redatores do jornal deixavam espaços para as fotografias que eram coladas em cada exemplar.

uma notícia na última página do nº 1 do GRILLO: "Na mesma ocasião em que estamos lançando O GRILLO aparecerá a primeira publicação da Editora Escolinha. Foi escolhido para iniciar o trabalho da Editora a peça para fantoches: 'O Cavaleiro Negro' de Nils Guilherme Castro com ilustrações do autor. Em 1950 a Editora apresentará novas peças de teatro e vários livros".

A promessa de "vários livros" não se concretizou, mas existem no arquivo da EAB algumas peças escritas e ilustradas pelos alunos como "A Pastora e o Toureiro", "peça em três cenas de Irene e Jacob", editada como suplemento de O GRILLO. O número 2 (março de 1950) e o número 3 (maio de 1950) encerram a breve e significativa história do jornalzinho. Os dois últimos números foram impressos e traziam notícias da expansão da idéia da Escolinha pelo Rio Grande do Sul, da visita feita pelos alunos do Rio às crianças gaúchas, poemas, gravuras e fotografias documentando a vida na Escolinha de Arte.

A Escolinha vai expor pinturas e desenhos de crianças argentinas

"Chegou recentemente da Argentina a professora Marta Dias Lopez. Esteve em Rosário de Santa Fé onde entrou em contato com os CLUBES DE MENINOS PINTORES, clubes freqüentados por cerca de 900 jovens e dirigidos por 'el maestro Esteban Ocaña' . . .

A professora Dias Lopez trouxe uma mensagem dos meninos pintores para os alunos da ESCOLINHA DE ARTE DA BIBLIOTECA ADMINISTRATIVA CASTRO ALVES e além disso um vasto material selecionado que será apresentado, ainda este mês, em uma exposição no recinto da Biblioteca Demonstrativa Castro Alves".

(O *GRILLO*, nº 2, março de 1950)

Os meus desenhos de dança

Sempre no curso de pintura, quando eu pergunto a alguém: "Que é que você vai pintar hoje?", a resposta é sempre a mesma: "Eu não sei, e você? Ah, já sei, para variar, você vai desenhar bailarinas".

E quando me perguntam: "Você tem alguma idéia para pintar um quadro?", e eu respondo: "Ainda não", sempre alguém diz: "Então vai pintar bailarinas". Todos na Escolinha gostam de balé, mas ninguém pinta balé. Por quê? Dizem que não sabem. Não sabem porque não querem. Eu também não nasci pintando bailarinas. Foi pouco a pouco e desenhando muito que consegui desenhar como desenho hoje.

Eu não desenho bem, mas perto do que era antes! Aliás eu tenho certeza de que chegarei um dia a isto, se continuar desenhando, desenhando muito e sempre. Ontem fui a uma aula e fiz croquis do natural e de ontem para hoje sei que fiz um imenso progresso. Fiquei tão entusiasmada que, quando cheguei em casa, comecei a desenhar tudo com furia! Meus pés, as cadeiras, o relógio, minha mão e até o pano de pó.

pela primeira vez na minha vida fiquei contente de estar resfriada, pois isto permitiu que assistisse à aula e que assim descobrisse mais uma coisa para o aperfeiçoamento de minhas dançarinas.

(Irene Landau, *O GRILLO*, nº 2, março de 1950)

A história de nossa Escolinha

Vou tentar contar a história de nossa Escolinha desde maio de 1948 até abril de 1950.

No primeiro dia compareceram uns dez alunos. A aula foi simplesmente de desenho. Todos estavam espantados com a liberdade que lhes era dada para desenhar o que quisessem.

uma semana depois, tivemos a primeira aula de pintura, seguida de outras de modelagem em barro, pequenas plásticas e fantoches.

As aulas eram duas vezes por semana: passaram mais tarde para três e, enfim, para todos os dias. Naquela época havia poucos alunos. À medida que esse número foi aumentando, o professor Augusto teve de modificar o horário, ficando estabelecido que para maiores de 9 anos a aula fosse às segundas, quartas e sextas e, para menores às terças, quintas e sábados. Mais ou menos na mesma ocasião demos o nosso primeiro passeio de domingo durante o qual desenhamos o natural e fizemos uma porção de coisas.

Depois cada um de nós, maiores, ganhou um caderno no qual escreveríamos o que quiséssemos. O Sr. Augusto arranhou-nos aulas de fantoches aos sábados no Pestalozzi.

Ultimamente temos feito tecelagem e também um jornal, *O GRILLO* que é, talvez, uma das nossas mais importantes atividades.

(*O GRILLO*, nº 3, maio de 1950)

uma INSTITUIÇÃO DIFERENTE

uma visita qua ficou: Noêmia Varela

Em 1949, a jovem professora Noêmia Varela — que já se destacava em Recife trabalhando em educação especial na Escola Ulisses Pernambucano — veio ao Rio de Janeiro estabelecer contatos com pessoas e entidades ligadas ao mesmo tipo de trabalho. Um de seus objetivos era conhecer uma experiência pequena que completava um ano de trabalho: a Escolinha de Arte.

A experiência a encantou de tal maneira que, voltando ao Recife, manteve-se ligada ao pessoal da Escolinha através de intensa correspondência, troca de idéias, sugestões de leitura, fichas, relatos de casos. Depois de um estágio na Argentina, com a Dra. Carolina Tobar Garcia, em 1951, Noêmia reassumiu com novo ímpeto o trabalho em Recife: era agora diretora da Escola de Educação Especial Ulisses Pernambucano e professora de Didática na Escola de Belas Artes.

Em 1959, a opção que daria novo rumo à sua vida e ao seu trabalho. Em 1953, Noêmia chamou Augusto Rodrigues para dar um curso em Recife, reunindo o que havia de mais significativo em arte e educação na cidade. Deste curso nasceu a Escolinha de Arte do Recife, que veio a se tornar um dos focos mais importantes na expansão da filosofia da Escolinha e do movimento arte-educação no Brasil. Em 1959, optando definitivamente pela Escolinha de Arte do Brasil, Noêmia veio para o Rio e integrou-se na equipe.

como diretora técnica e depois diretora geral da EAB, conduziu-a através das sucessivas crises, até os dias de hoje.

"A Escolinha funcionava na entrada da Biblioteca Castro Alves: havia plantas, havia as mesmas mesinhas que estão hoje lá, havia uma arrumação mais livre. Aquelas poucas mesas, aquelas cadeiras, cerca de vinte, vinte e cinco crianças de idades diferentes e uma Jovem professora — Lúcia Alencastro Valentim — atendendo àquelas crianças sem assistentes. E elas livremente apanhando seus diários, fazendo suas pinturas. Aquele grupo trabalhava, e Augusto Rodrigues atendia também às crianças, mas quando chegavam visitas — como era o meu caso — atendia aos visitantes. Enquanto eu olhava as crianças trabalharem tão poeticamente, ouvia a voz de Augusto falando sobre Herbert Read, as experiências, o interesse e a importância de auto-expressão. Aquilo tudo me encantou — mas me encantou sobretudo o ato, o fazer, a ação da expressão da criança".

• • •

"Em 1959 deveria reassumir (a cadeira) . . . Este foi um passo decisivo que tomei. Deixei a cadeira na Escola de Belas Artes e passei à vida provisória-permanente, à fluência da Escolinha, à riqueza da Escolinha. E também o imprevisível momento do seu fim. Porque tudo é transitório na Escolinha. Desde 59 vivemos em crise. Eu ainda não sal dela. Estamos sempre fechando, sempre mergulhando e levantando a cabeça fora d'água".

(Do depoimento de Noêmia Varela, para a pesquisa)

"O maior defeito da Escolinha é a timidez no debate de idéias pedagógicas e estéticas, de certa maneira evitando-o por convidar como professores e conferencistas apenas as pessoas afinadas com uma suposta linha de pensamento da Escolinha. Esta linha não é definida claramente e espero que nunca seja, pois isto levaria à cristalização total. A suposta linha — em nome da qual algumas pessoas não são ouvidas e não têm discutidas as suas idéias — fica então sujeita a definições de caráter pessoal e a exclusões preconceituosas, também pessoais.

Noêmia Varela me parece o fiel da balança, nestes casos. Mas, depois dela, a estrutura estabelecida permitirá a emergência de outro fiel de balança?"

(Do depoimento de Ana Mae Tavares Barbosa)

"Creio que a fundação da Escolinha reuniu no auditório do IPASE perto de 100 pessoas. Eram psicólogos, pais, educadores, estudantes, alunos da Escola de Belas Artes, que juntos iam formar a Sociedade Civil, com estatuto e tudo. Demorei 4 anos para fazer isso, porque já tinha participado de algumas entidades e com alguma experiência. Em geral, as entidades se organizam e fazem um estatuto, se elege uma diretoria e depois de um ano ou dois se faz uma reunião para destituir uma diretoria e para fazer outros estatutos. Só quando havia um grupo muito consciente do que se estava querendo e fazendo é que se institucionalizou a Escola".

(Do depoimento de Augusto Rodrigues)

Em busca de uma sede

A peregrinação da Escolinha de Arte do Brasil em busca de uma sede fixa é ilustrativa de suas dificuldades. Nascida no corredor da Biblioteca Castro Alves, no prédio do IPASE, na rua Pedro Lessa, a Escolinha teve que se mudar para a rua México. Com a exigência de devolução do imóvel, feita pelo proprietário, a Escolinha estava novamente na rua. Desta vez a imprensa assumiu o problema e a campanha cresceu. Professores, pais, jornalistas, escritores, educadores, autoridades se pronunciavam em defesa do trabalho da Escolinha que não podia ser interrompido, nem muito menos extinto. O Ministério da Viação e Obras Públicas — através do Almirante Lúcio Meira — colocou um galpão que servia de depósito de bujões de gás à disposição da EAB. O depósito ficava no último andar de um prédio na avenida Marechal Câmara. Os sonhos de sede própria foram muitos. Houve um decreto prevendo a doação de um terreno no Aterro da Glória para construção da sede da Escolinha. Mas não havia recursos para um investimento de tamanho vulto. Depois, pensou-se no parque Laje, onde um galpão enorme, que antigamente era cocheira, teria que ser adaptado. O custo também era altíssimo e a idéia teve que ser abandonada. Finalmente, a Escolinha mudou-se para Botafogo, perto da entrada do Túnel Novo em direção a Copacabana. Ali, duas casas brancas, com janelas e portas azuis, recebem diariamente uma pequena legião de crianças, adolescentes e adultos em busca de cursos e da oportunidade de criar em liberdade.

Anísio Teixeira, a presença de um educador

Anísio Teixeira, professor, educador, criador da Escola Parque de Salvador, secretário-geral da CAPES (comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em 1951 e, a partir de 1952, diretor do INEP (na época, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), foi, sem dúvida, uma das maiores figuras da história da educação no Brasil. Entusiasta da experiência da Escolinha de Arte do Brasil — como se pode ver nos seus textos —, ele foi acima de tudo seu grande incentivador e esteve presente nas crises mais difíceis da vida da Escolinha.

Anísio era presença constante nos cursos, conferências, exposições, almoços e festividades da Escolinha. Mobilizava recursos humanos e financeiros nos vários momentos em que a EAB esteve perigando. No contato pessoal, intenso e constante, com Augusto, Noêmia e demais professores e diretores da Escolinha, Anísio, além de amigo, era o mestre instigador e provocante, que levava à reflexão, ao questionamento e ao passo adiante.

Em maio de 1954, a pedido da Direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a professora Lúcia Marques Pinheiro fez um levantamento das atividades da Escolinha de Arte e elaborou um relatório em que dava seu parecer sobre a Escolinha e recomendava o apoio do INEP.

Depois de enumerar as atividades e cursos promovidos pela Escolinha, o relatório passa a analisar sua perspectiva.

A orientação da Escolinha de Arte, no que diz respeito aos alunos das fases infantil e juvenil, não é dirigida de nenhum modo pela preocupação de formar artistas, muito embora se creia que, onde haja as condições pessoais para tal, a maneira como essas crianças e jovens são conduzidos é a mais favorável ao feliz desenvolvimento de suas vocações e aptidões. Fundamenta-se a Escolinha de Arte na concepção, aliás atualmente largamente difundida entre os profissionais da educação artística, apoiados por alguns psicólogos de valor que se dedicaram ao assunto, de que as atividades artísticas têm um alto valor no desenvolvimento harmonioso da personalidade e na formação de certas atitudes. Defendem os adeptos dessa orientação, a tese de que, se não tivermos essa preocupação, além de sermos ineficientes na tentativa de colimar objetivos artísticos e técnicos, de menor importância para o conjunto de alunos, estaremos perdendo a oportunidade de obter efeitos muito mais importantes, já para o próprio desenvolvimento artístico, já para a educação em geral. Esses objetivos seriam, entre outros:

- a) a vivência e a alegria de criar, de realizar, por si só, sem auxílio alheio, algo de concreto e que é valorizado pelo adulto (que o expõe);
- b) a possibilidade de exprimir desejos, preocupações, alegrias, conflitos, inquietudes, sem reação do meio, e, sequer, compreensão de que se está agindo dessa maneira (essa expressão das necessidades subjetivas tem, segundo um grande número de autores, um efeito favorável sobre o equilíbrio emocional);
- c) adaptação ao 'real — a suas limitações exigidas pela necessidade de lidar com instrumento e material fixados que importam em dificuldades a vencer para a obtenção do efeito visado, e com a evolução psicológica, de manter-se fiel às características da realidade que se pretende representar;
- d) a capacidade de melhor compreender a si próprio e aos demais, pela penetração no mundo subjetivo que a arte permite;
- e) o espírito de disciplina, adquirido na situação real mais favorável, pois que a disciplina estética do ritmo, da proporção, do equilíbrio é uma disciplina natural e, por excelência, valiosa por isso mesmo;
- f) o desenvolvimento de aspectos da personalidade que na educação tradicional são inteiramente abandonados, relativos à sensibilidade, ao sentimento, à emoção. O trabalho da Escolinha de Arte se presta, sobretudo, a esses estudos relativos aos resultados de orientação em causa, bem como a outros, como, por exemplo, o do desen-

volvimento da coordenação motriz necessária à escrita, através das atividades que propicia à criança. Além disso, o material que já possui — alguns milhares de desenhos — permite estudos vários sobre o desenvolvimento intelectual, afetivo, social da criança. Assim, para o da evolução da noção de perspectiva, de adaptação ao real, da capacidade de observação, dos interesses infantis e tantos outros.

Além dessa oportunidade de estudo de material já coligido e de servir de campo para experiência no terreno geral da educação, no setor psicológico normal e desajustado e, em particular, no da formação de certas atitudes, a Escolinha de Arte é também interessante como instituição a ser utilizada para estágios de professores de ensino artístico. Sou de parecer que essas oportunidades — do maior interesse para o INEP — deveriam ser aproveitadas".

"A criação de Augusto Rodrigues cai já no conceito mais amplo de nosso século, representando inovação corajosa, que a sensibilidade do artista procurou disfarçar na designação mimosa e feliz de *escolinha de arte*. Trata-se de instituição, hoje espalhada por vários pontos do país, proposta a oferecer à criança nada mais e nada menos que oportunidade para atividades de criação artística. Representa, no Brasil, alguma coisa que se podia considerar óbvia, e que, entretanto, é, no gênero, talvez, o que de mais significativo se faz entre nós no campo da educação infantil. Na imensa aridez da paisagem das escolas nacionais, paisagem que lembra aspectos de nossos desertos, as *escolinhas de arte* são oásis de sombra e luz, em que as crianças se encontram consigo mesmas e com a alegria de viver, tão deliberadamente banida das escolas convencionais de "retalhos de informação", secos e duros como a vegetação habitual das zonas áridas. Mas não é somente a *escolinha de arte* uma inovação pedagógica. É também inovação do próprio conceito de *arte*, pois esta já não é a atividade especial de criaturas excepcionais, mas atividade inerente ao senso humano da vida. que, felizmente, ainda se pode encontrar nas crianças que não foram completamente deformadas pelos condicionamentos inevitáveis da instrução morta e fragmentada das escolas convencionais. É essa a grande motivação das escolinhas de arte de Augusto Rodrigues. Ele não está a treinar artistas, mas a dar às crianças oportunidade para a mais educativa das atividades, a atividade da criação artística."

(Anísio Teixeira, "As escolinhas de arte de Augusto Rodrigues, em *Arte & Educação*, nº 1, de setembro de 1970)

"Para muitos, devido às dicotomias, divisões e separações da era tipográfica. Augusto Rodrigues está, apenas, dando às crianças chances para um recreio artístico, como as dariam os museus e as galerias de arte. Mas, na realidade, está a educar a criança, pela forma mais alta, mais inteligente e mais reparadora e integrativa, que hoje possuímos para curar-nos das falsas deformações, que nos está ou irá impor o mundo de valores mortos ou moribundos de nossa civilização em transição.

Dia virá em que a alta e grande experiência das Escolinha de Arte, aparentemente modesta e acidental', será a maciça e universal experiência de nossas escolas. Augusto Rodrigues é quem está no presente '. Mas nossa experiência comum está hipnotizada pelo passado que continua onipresente em nosso inconsciente. McLuhan afirma, num de seus livros, que o presente é o futuro do futuro. Surge dentro do passado, é antevisto por alguns contemporâneos, mas somente será vivido e sentido por todos, duas fases adiante de seu real e escondido aparecimento".

(Anísio Teixeira, setembro de 1970)

"Salvo a Escolinha de Arte de Augusto Rodrigues, a Escola Doméstica de Natal, o Instituto Tecnológico de Aeronáutica, únicas escolas, ao que eu sei, independentes, não há uma só originalidade, uma só audácia, um só exemplo dessa estranha capacidade brasileira de conciliar o seu retardamento histórico com o que há de mais moderno e atual".

(Artigo de Anísio Teixeira — "Deitado em berço esplêndido e mal educado" — publicado na revista SENHOR, ano I, n° 1. março de 1959.)

uma inglesa descobre o Brasil

Seonaid Robertson pertence ao grupo de artistas e educadores que, na Inglaterra, se dedica à renovação do ensino da arte. Etnóloga e professora da Universidade de Leeds. é autora do livro *Creative Crafts in Education* prefaciado com palavras de entusiasmo pelo eminente crítico Sir Herbert Read. Em 1959, a convite da Universidade do Recife e da Escolinha de Arte do Brasil, Miss Robertson esteve no Brasil, ministrando cursos sobre a função da arte e do artesanato na educação, tendo visitado nessa ocasião, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, Brasília e Rio de Janeiro.

Em artigo publicado no número 3 da revista *Education through Art*, órgão da Sociedade Internacional de Educação através da Arte (INSEA), ela afirma:

Tanto quanto me seja possível, após um período de quatro meses em diversas regiões do país, resumir a situação da educação artística no Brasil, direi que essa educação parece depender, em grande parte, de um punhado de professores agrupados em torno de um único homem, Augusto Rodrigues, o primeiro a criar um verdadeiro centro de aglutinação e a aplicar métodos mais lógicos de enfrentar os problemas. Augusto Rodrigues é um homem que se preocupa com o tipo de educação que, inclusive, lhe foi dada, e que se tortura vendo a falta de oportunidades para o trabalho criador nas escolas. Sua ação, visando estimular a educação artística no Brasil e nos países vizinhos, se exerce principalmente através da Escolinha de Arte do Brasil, onde são dados cursos para criança (nos dias de semana, à tarde e sábado, pela manhã) e para adultos (à noite). Rodrigues, ele próprio um artista (coisa curiosa: é caricaturista), desenvolveu numerosos processos para liberar o espírito criador das pressões das inibições e da falta de autoconfiança que caracterizam o antigo sistema educacional.

No momento, praticam-se na Escolinha vários tipos de desenho, pintura, modelagem, confecção de marionetes etc. Numa ambiência de liberdade, onde tudo é caloroso, sem cerimônia e exuberante, as crianças e os adultos são felizes e se sentem à vontade. No térreo, com acesso para a rua, existe uma excelente sala de exposição onde são exibidos, regularmente, trabalhos de crianças estrangeiras, obras de artistas contemporâneos, bem como reproduções que servem para ilustrar o curso da História da Arte. Isto não deve induzir ninguém a crer que uma tal atitude para com a educação, através da arte, seja típica em todo o país. E justamente porque as Escolinhas são originais e atípicas que elas se revestem de uma importância maior que seu tamanho".

Ela deu aulas no Curso de Atividades Artísticas e Recreativas, organizado pela Escolinha de Arte do Brasil, de 20 de maio a 30 de junho de 1959. e em carta de despedida a suas alunas, conta:

"... Nosso começo com o barro foi a mesma coisa: experimentar e descobrir, no próprio barro, alguma coisa de sua própria natureza e aquilo que ele, por si mesmo, nos mandava fazer. Aqui, outra vez, compreendo que pedi muito de vocês, com o tipo de experiência anterior que tiveram, quando as convidei a se sentarem sozinhas com o barro e a explorarem o material. Mas vocês fizeram o trabalho e agradeço-lhes por isso, porque, para mim, o primeiro momento em que me senti esperançosa foi quando todas se sentaram muito quietas, com os olhos vendados, explorando o barro. Também não esquecerei aquela manhã em que deixaram de ser tão sérias e acadêmicas e se entregaram ao prazer de olhar e cortar os frutos e partilharam do meu prazer com todas as coisas novas que estavam para ser descobertas dentro dos frutos. Vejam bem, com relação aos frutos brasileiros, sou como criança — tudo era novo e excitante para mim . . .
Desta maneira, podemos incentivar as crianças a descobrirem e a sentirem prazer nas coisas comuns e participar do prazer das crianças, embora, por vezes, auxiliando-as a compreender que isto é parte de um padrão mais amplo no tempo.
.. . Estou certa de que vocês notaram como nossas atividades passaram, naturalmente, de uma a outra ... A educação, em lugar de um número isolado de disciplinas ou habilidades, pode ser um todo orgânico, se nós, educadores, a olharmos como tal...
Porém, só se aprende a viver, vivendo. Acredito que as coisas que fijemos juntas foram vida, porque estávamos fazendo experiências diretas, não estávamos lendo sobre experiências de terceiros. Os livros são depósitos de conhecimento acumulado e podem proporcionar enormes alegrias. Porém, não deveriam eles ser utilizados para examinar e enriquecer o que nós e as crianças experimentamos diretamente? E, em vez de serem uma barreira entre a

criança e a vida. serem utilizados para comparar e ampliar nossa experiência própria e real? O conhecimento e a sabedoria dos livros só são vida quando ligados a uma experiência real de nós mesmas. Do contrário, será um conhecimento morto, como a madeira morta que não tem raízes para sugar a vida da terra; e nós continuamos a oprimir as crianças, a sobrecarregá-las com este conhecimento morto até que elas, gradativamente, vão perdendo a vitalidade de, através da própria experiência, irem buscar o conhecimento próprio. . .

Assim, os livros deveriam ser para as crianças um esclarecimento e uma continuação de qualquer coisa que elas realmente tivessem experimentado. Não permitamos que, para nós, os livros se tornem um substituto da própria vida. Apenas na experiência direta encontramos vida plena".

Em Minas Gerais, na Fazenda do Rosário de Helena Antipoff, Seonaid Robertson fez uma pesquisa de aproveitamento de recursos naturais locais para a preparação de tintas. Assim, a professora inglesa se familiarizou — e fez suas alunas se familiarizarem — com o urucum, o barbatimão, a quaresminha, o pau-brasil, o ipê, o anil e uma série de outros materiais que produzem cores diferentes para trabalhos de natureza variada. O curso de Miss Robertson iniciou uma prática na Escolinha de trazer os grandes nomes da arte-educação no mundo para — através de palestras, seminários, cursos regulares — ajudar a aprofundar a experiência no Brasil

A criança e a cultura popular

A Escolinha de Arte do Brasil sempre foi um pólo aglutinador de artistas e educadores. Quem quisesse dar qualquer contribuição àquelas crianças e jovens era bem-vindo. O número de visitantes de todas as regiões do país e de todas as áreas de atividades é considerável. Basta examinar alguns livros de assinaturas e impressões registradas pelos que passavam em visita à Escolinha. Muitos desses livros se perderam ou perdeu-se o hábito de registrar cada visita. Mas, dos registros que ficaram, pode-se concluir sem faltar à verdade, que o que havia de mais significativo nas artes e na educação brasileira passou pela Escolinha e gostou do que viu. Desde os primeiros anos, a Escolinha acolhia em cursos ou visitas, artistas populares. Augusto Rodrigues fez questão de trazer de Pernambuco o Mestre Vitalino para encantar as crianças com seus bonecos de barro e com música nordestina da banda de pifanos trazida por ele. Heitor dos Prazeres, compositor e pintor, era presença constante nos almoços, nas atividades e nas festas. Havia ocasiões em que levava pastoras e assistas, e as salas da Escolinha ferviam com o samba.

A música popular brasileira sempre esteve presente. Sílvio Caldas, Marília Batista e Vanja Orico, por exemplo, deram vários recitais, para as crianças e convidados da Escolinha.

Várias vezes houve exposição de artesanato popular. O intercâmbio com a Fazenda Rosário de D. Helena Antipoff — uma grande incentivadora do artesanato — levava pessoal da Escolinha para Minas Gerais a fim de observar *in loco* o trabalho dos artistas populares e trazia os artesãos para o Rio de Janeiro.

uma IDÉIA QUE SE ESPALHA

A Escolinha de Arte, na própria cidade em que nasceu, começou a se desdobrar. Saindo do prédio do IPASE, lá deixou a Escolinha de Arte da Biblioteca Castro Alves.



Crianças excepcionais assistem, no Hospital do Engenho de Dentro (Rio), espetáculo teatral proporcionado pela EAB.

Um primeiro grupo familiar ligado à Escolinha, mudando-se para o Rio Grande do Sul, sentiu necessidade de continuar a viver a experiência, criando a Escolinha do Círculo Militar de Porto Alegre. Além das constantes viagens de Augusto pelo Brasil, levando as idéias e iniciando na prática um movimento, o primeiro traço de intercâmbio foi desenhado pelo grupo da Escolinha do Rio que se deslocou para o Rio Grande do Sul — alunos e professores, sem os pais — para levar teatro de fantoches e discutir sobre as experiências de ambos os estados.

Em 1950, nasce a Escolinha de Cachoeiro do Itapemirim. Em 1953, a do Recife. Dai em diante, surgem escolinhas por todo o País. umas sobrevivem, outras se transformam, outras ainda não agüentam as primeiras crises. Mas a idéia impulsiona novas experiências e a prática faz crescer o movimento. As conclusões do Encontro realizado em 1972 dão uma perspectiva precisa e válida para os dias de hoje, em termos do Movimento Escolinhas de **Arte**.

As escolinhas de arte

A sensacional revelação de que a criança é criadora por natureza até seus dez anos e que, portanto, faz arte no mais puro sentido intuitivo, devemos a Cizek que, em 1885, descobriu que a escola, com seus métodos antinaturais, aniquila a expressão criadora infantil. São suas as palavras: "A menor produção de uma experiência íntima vale mais que a mais inteligente das cópias". Apesar de Revaissou ter lutado por um sistema mais racional de ensino, rebelando-se contra o desenho fundamental na geometria que Guillaume implantara a partir de **1878**, a escola continuava a seguir os métodos formalistas de adestramento, partindo dos elementos para as formas. Fora da escola a criança não fazia arte. Podia ser auxiliar de artista, excepcionalmente, mas esse papel era caracterizado pela imitação das maneiras de ser do mestre. Cizek realmente descobriu a arte infantil ao encontrar, no desenho espontâneo, aspectos plásticos surpreendentes. Em 1891, abre a primeira escolinha de arte infantil, com seus próprios recursos e, alguns anos após, ela foi instalada na Academia de Arte. O método que usou foi sempre o intuitivo.

Hoje, todos os países civilizados possuem escolinhas dessa natureza.

No Brasil temos hoje 22 Escolinhas de Arte Infantil, destacando-se a do Rio de Janeiro, a de São Paulo, a de Porto Alegre e a de Recife. O iniciador da educação artística da criança brasileira foi o pernambucano Augusto Rodrigues, desenhista, caricaturista, pintor e jornalista nascido em Recife em **1913**.

Sentindo a necessidade de professores integrados no verdadeiro sentido da arte infantil. Augusto Rodrigues passou a dedicar parte de seu tempo à formação de animadores, colocando o resultado de suas experiências à disposição dos professores interessados. Seminários e estágios são ali realizados, contando-se atualmente em cerca de 2.000 os mestres que já passaram pela Escolinha entre nacionais e estrangeiros. Seu trabalho tem hoje projeção internacional. Faz parte da representação da América Latina na UNESCO.

por ter participado da Fundação da Sociedade Internacional de Educação através da Arte.

A compreensão do sentido revelador e formador das escoli-nhas fez com que a arte infantil fosse levada em consideração, mesmo fora das escolinhas. A Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo, por exemplo, mantém uma sala e um professor que orienta o grafismo e a pintura da criança, promovendo exposições e estimulando a produção. Parques, recantos, escolas primárias, podem manter o desenvolvimento da atividade artística, bastando, para tanto, a fundação de clubes de arte infantil, com reuniões freqüentes em local preparado para as atividades. Escolinha de Arte não é luxo de crianças abastadas. Hoje é considerada necessária à formação do indivíduo. Por isso, devemos lutar por oferecê-la a toda criança deste imenso mundo, se é que o queremos melhor e mais pacífico. A arte une os homens e na infância está o primeiro traço de união, já que o que caracteriza a arte infantil é a universalidade.

(Capítulo XXII (págs. 161-165 do livro *Arte Infantil na Escola Primária* de Dinorath do Valle Kuyumjian — S. Paulo—**1961**)

Movimento escolinhas de arte

"O Movimento Escolinha de Arte é uma conseqüência natural da própria filosofia e dinâmica da Escolinha de Arte do Brasil. Quando ela foi instituída. Augusto empenhou-se em seguir uma diretriz educacional criadora. Sentiu que naquele momento era novidade uma classe de arte para criança. Chamava atenção, mobilizava os interesses mais diversos, pessoas de formação variada . . . Entendeu rápido que teria que difundir horizontalmente e que teria que passar a mensagem — porque era fundamental a importância daquela pequenina experiência, que nada tinha a ver com o sistema escolar da rede oficial.

. . . Era uma iniciativa particular que não se constituiu em sociedade senão em 52.

. . . A fidelidade da Escolinha de Arte ao nome (e de cada Escolinha que compreendeu isto) realmente foi muito positiva porque mostrou, com acuidade de compreensão, que não é o nome que vai dar importância à experiência, é quem está na experiência, e o que é feito, e o resultado e o processo dela, em termos de suas conseqüências no sistema educacional brasileiro. ■ ■ .

Na verdade, muitos artistas e educadores no Brasil e na América Latina fizeram experiências e pesquisas na área de educação e arte. . . O que a Escolinha de Arte do Brasil fez e continua fazendo de singular para mim é apresentar-se como proposta aberta, modelo gerador de novas Escolinhas de Arte, modelo no sentido científico, não para ser imitado, mas para ser o ponto de partida para a mudança. Ela nunca propôs a nenhuma Escolinha: 'faça o que eu faço'. Mas: 'tenha os fins, a expectativa, leve as atitudes geradoras de uma experiência coerente com o seu meio'. Modelo gerador de novas Escolinhas de Arte diversificadas na medida do sonho e da força criadora de seus fundadores. A Escolinha de Arte de Bagé, de Santa Maria, do Recife, de Alagoas, de João Pessoa, de Cachoeiro do Itapemirim, representam realidades e resultados inteiramente diversos. Mas estão ligadas à experiência Escolinha de Arte do Brasil dentro de uma linha filosófica, dentro de uma atitude e expectativa, de uma forma de educação inteiramente diversa da que caracterizava e caracteriza o nosso sistema educacional . . .

E se cada Escolinha — pelos seus ideais e princípios — se liga à experiência-mãe da Escolinha de Arte do Brasil, por outro lado caminha independentemente em seu processo de desenvolvimento, autônoma na dimensão que lhe conferem aqueles que a constituem, que fundamentam e orientam a experiência."

(Do depoimento de Noêmia Varella)

Primeiros contatos

Em janeiro de 1951, a convite do Diretor do Departamento Estadual da Criança do Estado da Bahia, Augusto Rodrigues esteve em Salvador, em companhia da professora Ivete Vasconcelos, para orientar, no Asilo N. Sra. da Misericórdia e no Educandário do Desterro, atividades artísticas e recreativas. Augusto pronunciou uma conferência sobre "A arte como fator de formação e desenvolvimento da personalidade da criança", seguida de debates.

"Nós fomos trabalhar na Bahia. Lá, duas coisas muito surpreendentes aconteceram. Numa instituição eram 400 e tantas meninas: era só de meninas e muito fechada essa instituição. uma vez, essas 400 meninas numa sala, a tensão dessas crianças era tamanha e a presença de um homem tão rara, que de repente, no meio do salão, uma menina cai com ataque epilético. Era muito difícil fazer compreender às freiras que essas meninas precisavam ter uma vida mais normal, uma vida mais comum, sair um pouco, entrar em contato com as pessoas em geral. Na outra instituição, a psicóloga estava em desentendimento com as Irmãs e isso provocava menos ajuda à criança, ainda... comecei a trabalhar com uma das Irmãs no sentido de que ela, que fez música durante muitos anos, voltasse a fazê-lo, e consegui levá-la_ ao piano outra vez. tocar música para as crianças no festival que fizemos no encerramento do trabalho. Então ela tocava valsinha antiga, se humanizava. Sobretudo porque ela havia dito algo que me deixou muito impressionado, que uma criança que estava lá em cima não descia porque era má. Eu perguntei se ela não era 'má' porque estava lá em cima. Depois vi uma coisa que me surpreendeu muito e me levou a refletir bastante sobre educação. As crianças estavam Jogando futebol sem metas. Era perna e poeira para todos os lados. Se você pratica um jogo de futebol sem metas, você naturalmente não deve estar muito definido quanto aos fins da educação.

Dai comecei a trabalhar com a bola, a partir das crianças pequeninas, e com a mão — antes de mais nada com a mão — que era uma forma de comunicação, de um início de comunicação. É claro que tudo é meio de entrosamento, mas a bola tem um sentido muito particular e mesmo se fizéssemos algumas associações, saberíamos um pouco o sentido que tem. a bola para o homem. Eu jogava com as crianças pequenas e com as maiores. começamos depois a dirigir um pouco, a estabelecer metas. Mas não estávamos estabelecendo as metas com elas a partir do futebol. começávamos através da preparação do término do nosso trabalho, colocando que elas deveriam fazer alguma coisa que representasse o esforço individual e o esforço comum delas, alguma coisa em que as pessoas deviam ver do quanto eram capazes. E elas assumirem o compromisso conosco."

(Do depoimento de Augusto Rodrigues)

A primeira escolinha fora do Rio

A Escolinha de Arte do Círculo Militar de Porto Alegre foi fundada pelo Major Fortunato e Edna Sóter no sexto andar da Casa do Jornalista, com o nome de Escolinha de

Desenho do Círculo Militar. No artigo "Bandidos em férias", da *Revista do Globo* de fevereiro de 1950, a jornalista Beatriz Bandeira descreve o ambiente desse pequeno núcleo de trabalho criador.

"Há o dia dos mais velhos — quartas e sábados — e o dia dos pequeninos — terças e quintas. Em qualquer desses dias, porém, havereis de encontrar crianças de todas as idades, pois nem grandes nem pequenas aparecem na Escolinha apenas em seus dias. E encontrareis anjos louros de ambos os sexos, bem vestidinhos e lavados, ao lado de outros anjos, ou mesmo de rapazinhos e meninas, morenos e mestiços, não tão bem vestidos nem tão lavados. A Escolinha é deles; uma continuação agradável e melhorada do lar, portanto, nada de cerimônias. Pode-se fazer como os meus, que sobem as escadas alegremente, de quatro em quatro, sem camisa, tórax desnudo, pés descalços, cantando na escada."

— Edna, como foi que surgiu a idéia dessa Escolinha?

— Bem: nós temos lá no Rio a Escola que funciona na Biblioteca Castro Alves a qual foi organizada por Augusto Rodrigues. Trabalhamos lá. Chegando aqui, resolvemos criar uma escola idêntica.

— Há quanto tempo funciona?

— começamos há cinco meses e já fizemos uma exposição, a cuja inauguração tivemos o prazer de contar com a presença de Augusto Rodrigues.

— De fato, tivemos notícias pela imprensa, mas não pudemos visitá-la.

— Foi pena. As crianças quando são deixadas em liberdade criam maravilhas".

"com respeito à orientação pedagógica adotada, tanto lá como aqui, desejamos transcrever esse pequeno trecho de uma reportagem de Doutel de Andrade, feita no *Jornal* do Rio: Augusto Rodrigues não permitiu na Escolinha de Arte o estímulo de vaidades pessoais. Seu principal objetivo é desenvolver o poder criador das crianças, permitindo a expansão de seus sentimentos, sem as possíveis inibições da timidez e do retardamento. Para tanto, os professores criaram uma atmosfera propícia à liberdade, dando assim mais oportunidade a que meninos e meninas entre três e dezesseis anos afirmem sua personalidade. Essas são também as finalidades da Escolinha do Círculo dos Militares de Porto Alegre".

Em abril de 1957 foi fundada a Escolinha de Arte de Porto Alegre, pelas professoras Ruth Anicet e Elvira Saibro, depois de terem freqüentado estágios e cursos de Arte Infantil na Escolinha de Arte do Brasil. Em carta de outubro de 1960, as fundadoras da Escolinha de Arte de Porto Alegre afirmam:

"Apesar de iniciarmos com grande idealismo, nem sempre fomos compreendidas. O número de pessoas informadas

sobre a Escolinha de Arte era muito reduzido, por isso era olhada com desconfiança até por professores. Muitos pais vinham esperando uma 'formação para artistas'. Crianças foram retiradas da Escolinha porque ali 'nada aprendiam'. Não compreendiam o benefício social e emocional. Nossas palestras, reuniões com pais, assim como a divulgação pela imprensa local, da qual recebemos grande apoio e compreensão, muito contribuíram para modificar o conceito de pessoas pouco avisadas. Estamos apenas no quarto ano letivo, sentindo a modificação que se tem processado rapidamente, como se vê, na aceitação de nossos objetivos e orientação seguida. Hoje, os próprios pais e mães têm sido nossos, melhores propagandistas. Dos meios educacionais, principalmente da Superintendência do Ensino Artístico, recebemos compreensão, confiança e apoio moral."

Reportagem de Teresa Rocha, "De arteiros a artistas", conta:

"Apartamento pequeno, quadros coloridos em todas as paredes, crianças pintando, desenhando, modelando. Um disco infantil na eletrola, alegria, cores. Eis a primeira visão que tivemos ao entrar na Escolinha de Arte, situada num edifício à Avenida Borges de Medeiros. Dirigida pela professora Ruth Anicet, é a primeira em Porto Alegre filiada à Escolinha do Rio de Janeiro. Na realidade, um mundo encantado da criança, colorido e simples como a própria infância. Entre um chamado e outro, pois as crianças exigem continuamente a sua presença, ela atende:

— Professora, meu irmão disse que meu desenho está errado, porque não existe céu verde.

E Roberto mostra desolado o seu desenho, tão pessoal nas cores e nas formas.

— Não, Roberto, seu desenho está muito certo, pois é assim que você vê o céu.

Procure sempre pintar os objetos como sua imaginação ordena.

E voltando-se para a repórter, Ruth continuou:

— Se o adulto não puder entender toda a profunda significação que a arte da criança tem para ela, deve procurar aceitá-la como algo que está fora e acima de seu mundo. uma arte que é expansão da alegria infantil".

Dificuldades de uma escolinha

Em 1950 foi fundada, por Isabel Rocha Braga, a Escolinha de Arte de Cachoeiro do Itapemirim. Em 1955, há uma grande crise que quase resultou no fechamento da Escolinha. Em cartas de Lúcia Alencastro, então diretora da Escolinha de Arte do Brasil, para Isabel Braga, há exemplos vivos das dificuldades que o movimento teve e tem que superar.

"... Sabemos que, quando possível, você voltará a juntar seu esforço ao nosso, não por julgar seu dever, apenas, mas

por compreender a importância desse trabalho e o quanto precisa dele a criança de nossa terra."

• • *

"Envio-lhe cópia da carta que recebemos do Itamaraty, sobre a repercussão dos trabalhos das crianças brasileiras, inclusive as de Cachoeiro do Itapemirim, expostos em Londres. Esta exposição será agora levada a Roma, por convite da Fondazione Ernesta Besso. No momento, está em Borne-mouth, Inglaterra, solicitado por um seminário de professores. Envio-lhe também alguns recortes sobre as exposições na Europa. Divulgue-os al o mais possível. Faça com que todos tenham consciência do que estão deixando morrer. Às vezes, os brasileiros são tão modestos que só acreditam no valor que têm depois que os estrangeiros aplaudem. Estamos fazendo contas e contas para ver se podemos enviar alguma quantia mensal, que ajude a pagar uma professora para lhe ajudar na Escolinha. como você sabe, nosso trabalho é deficitário e penoso, mesmo no Rio. Nosso problema de local continua cruciante."

* • •

"Minha luta aqui no Rio, no momento, e quase de vida ou morte: também estou correndo o perigo de ter que fechar a Escolinha, pois o 11º andar aqui da rua do México foi vendido e o novo proprietário deseja instalar-se aqui. Teremos que arranjar, de qualquer modo, um local para transferirmos a escola".

Também no Paraguai

"com a visita do professor Augusto Rodrigues em 1959, convidado pela Missão Cultural Brasileira, a cidade de Assunção se viu beneficiada com a criação de uma instituição que mais tarde chegaria a exercer uma influência considerável no âmbito educacional do País: a Escolinha de **Arte**, que a partir de então está desenvolvendo seus trabalhos com as professoras Maria Adela de Giménez. Maria Adela Solano López e Carlota Shulz, sob a direção da professora Olga Blinder de Schwartzman."

(Relatório de atividades da Escolinha de Arte do Paraguai, de 1959 a 1966, enviado à EAB).

Em artigo publicado em Assunção, em novembro de 1960, Olga Blinder escreve:

"La Escolinha de Arte que Augusto Rodrigues nos trajo de Rio de Janeiro en 1959, viene a ser un compuesto vivo de las últimas experiencias en materia de educación por el arte", como recomienda Herbert Read. Siendo así se apoya en los educadores que canalizan la educación como un problema fundamental en el desarrollo de la humanidad. No

se limita al arte y sus finalidades son variadas, así como son múltiples sus caminos para llegar al interés de los niños. Todo lo que se relaciona con nuevos métodos de educación interesa a la Escolinha de Arte, y se apoya en todo lo que puede ser útil a sus fines. (...) De modo que la Escolinha se basa en el hecho de que a todos los niños les agrada pintar, dibujar, modelar. Que siendo niños es para ellos el juego una actividad de suma importancia, puesto que al jugar crean. Y pintando crean y juegan. La orientación que debe darse a la educación por el arte es un gran comprensión por el niño, sus problemas y su expresión natural, la infantil; siendo cada uno de los niños un centro de atención alrededor del cual se aplican los conocimientos del caso, para ayudarlos en sus necesidades, pero comprendiendo claramente que ayudar no significa arreglarles los dibujos, ni-hacerlos. Ayudar es alentarlos para que los hagan solo, explicarles cómo deben usar los pinceles o los lápices, mostrarles en el mundo que los rodea cuantas cosas bellas hay y enseñarles a ver y gozar de las cosas sencillas y hermosas de la naturaleza y a reflejarlas en sus pinturas de acuerdo a su edad y a su manera de ser, sin forzarlos ni obligarlos, dejando que ellos mismos pidan que se les deje trabajar, y así lo hacen con gusto y mucho mejor. Porque del mismo modo que, con el primero hablan y después se les enseña Gramática; en Pintura, que pinten primero y entonces les enseñaremos las reglas de la pintura.

En relación a la finalidad de Escolinha de Arte, podemos decir que ella tiene tres principales objetivos, siendo el principal estimular el desarrollo de la personalidad; luego trata de formar hacia el futuro un público para el Arte, y, finalmente, procura mantener vivo el fuego de las futuras vocaciones artísticas, que tantas veces se apagan por falta de comprensión en los que debieran ser los orientadores".

O ambiente da Escolinha de Arte do Paraguai é retratado pela carta do menino Hugo Encina, de 11 anos, enviada a Augusto Rodrigues:

"La Escolinha de Arte es un instituto muy hermoso, allí vamos para pintar, dibujar y también nos enseñan música. En el pátio están los siguientes juegos: el sube y baja, el tobogán y la hamaca. El instituto se compone de tres aulas y la banda se compone de varios instrumentos. La señorita Solano López es una profesora muy buena del turno de martes y jueves. Agradezco en nombre de todos mis compañeros al profesor Augusto Rodrigues que fundó la Escolinha de Arte para que nosotros todos los chicos del Paraguay vayamos a divertirnos dibujando. Y deseo que la Escolinha siga progresando teniendo como jefe al profesor Augusto Rodrigues".

Fundação da Escolinha de Arte do Recife

"... Em 1953, organizamos um curso para 43 professores do Estado, situando aspectos psicológicos, pedagógicos, princípios de formação de um educador para a educa-

ção especial. Convidamos Augusto Rodrigues para dar a parte de arte neste curso. E também toda a equipe de médicos, psiquiatras, antropólogos, psicólogos de Recife — que era um grupo muito amigo . . .

Levamos também para esse curso de 53, Olivia Pereira, que hoje é assessora do CENESP, que trabalhava na Pestalozzi, e Leopoldina Neto, que trabalhava no Santa Lúcia. Foi muito importante o contato com esse grupo porque foi nessa escola, a 6 de março de 1953, que se fundou a Escolinha de Arte do Recife, em sessão presidida por Anita Paes Barreto, com apoio da Secretaria de Educação e Cultura, e de todo o grupo da escola (no sentido universitário) de Ulisses Pernambucano, além de artistas como Aloísio Magalhães, Francisco Brennand, Lula Cardoso Aires. Augusto se entusiasmou com aquela pequena e simples experiência, com professores que estavam interessados no campo da educação especial e tinham a compreensão da função da arte no processo educativo. E daí saiu a Escolinha de Arte. Ela foi para a Rua do Cupin, 124 — onde está até hoje —, onde Hermilo Borba, teatrólogo, amigo do grupo e também fundador, encontrou um chalezinho antigo. Por coincidência, nesse chalé Augusto Rodrigues aprendera a ler. . . A Escolinha foi fundada assim."

(Do depoimento de Noêmia Varella)

Em carta para Augusto, datada de 24 de setembro de 1958. Noêmia situa a função pedagógica da Escolinha de Arte do Recife:

"Augusto,

Há dias falei com Raquel Crato e Paulo Freire sobre o nosso projeto. com a primeira, por ter experiência bem próxima do que entendemos como boa orientação de escola pré-primária e primária, tendo procurado, em seu Instituto Capibaribe, respeitar a auto-expressão da criança e valorizá-la como parte do currículo. Ainda, pelo contato que tem tido com professoras — cursos para concursos e de extensão. Em relação à experiência de Paulo, considero-a sobretudo pelo aspecto objetivo de sua crítica construtiva às nossas idéias. Raquel considera nossa experiência a base de suas observações diárias. Para ela, as Escolinhas devem funcionar, especialmente, porque não julga suficiente a atividade artística desenvolvida na escola primária. A criança do Jardim de Infância, segundo sua opinião, poderá dispensar a assistência da Escolinha, uma vez que não se aceita um Jardim que desvalorize a expressão livre da criança. Porém quanto à escola primária, predominantemente nas últimas séries, com a dominância das atividades intelectuais, com os programas por desenvolver, a professora não tem tempo para dar ao aluno as atividades artísticas, mesmo sabendo quanto importam em seu desenvolvimento. A criança passa pouco tempo na escola — cerca de quatro horas (recreio, merenda, distribuição de material, etc). Essa é a realidade enfrentada por Raquel e muitas professoras já conhecedoras do valor da educação estética. Não podem mudar programas, influir na orientação recebida da Secretaria de Educação, reformar conceitos tradicionais dos pais, desde que constituem uma minoria. Citou o exemplo de seu sobrinho de 11 anos, aluno da Escolinha desde maio último: nos primeiros anos da escola primária trabalhava intensamente, desenhando, pintando, colando, etc. Sempre interessado

por essas atividades, passou porém, depois, a desenhar muito menos, uma vez que outras atividades tomavam seu tempo na escola. Na Escolinha, retomou o antigo ritmo nas atividades artísticas. Desenvolveu sua capacidade de observação e de concentração alcançando novos estágios da auto-expressão. Raquel julga que a criança precisa de ambiente como o das Escolinhas, favorável ao trabalho criador. (Respeitemos sua opinião). Há muitos fatores a considerar em relação à integração da arte na escola. Não bastam diretores compreensivos — há necessidade de formar professores, renovar a opinião dos pais e levá-los — pais, professores e inspetores — a aceitarem e colaborarem para uma escola melhor. O ângulo focalizado pela entrevista reflete a comunidade tradicional e limitada que vem enfrentando em seu trabalho idealista. Quanto à compreensão da Escolinha como centro de desenvolvimento da capacidade criadora despertada e desenvolvida na escola primária, lugar de atividade extra-classe, porém onde a criança encontre atividades presentes também em sua escola, julgo bem de acordo com nossos objetivos. Em relação ao curso foram essas as suas sugestões: a) melhor formação para compreensão da criança, de forma mais prática possível: psicologia do desenvolvimento, psicologia educacional (aprendizagem e motivação) em função da educação artística. Aqui, em Recife, dominam também as aulas de psicologia desligadas das vivências da escola; b) as alunas do curso 'arte na educação' devem estudar e discutir o programa experimental apresentado por Miss" Robertson e equipe de coordenadores; c) seja assunto básico do curso: a integração da atividade artística na escola, na classe, no currículo — quando, como e por que deve ser feita essa integração; por que razão deve ser dada e quem deve se beneficiar com essa integração. Paulo Freire achou o plano, em suas linhas gerais, um dos melhores em sua fase inicial de planejamento, entretanto 'utópico' se considerarmos nossa realidade, fora dos objetivos do que se vem fazendo ou desejando fazer por uma educação intimamente relacionada com o plano de desenvolvimento econômico no Brasil (plano da UNESCO e do INEP). Julga que nosso plano deva ser orientado dentro dos objetivos do Ministério de Educação e Cultura. Precisamos dar ao nosso projeto propósitos claros, imediatos, feição prática. (Não o vejo tão longe, em seus fundamentos, de um plano de desenvolvimento econômico. Leia o capítulo de ARTE E INDÚSTRIA, de Read, sobre arte e educação na idade industrial.) com essa observação. Paulo deseja defender nosso projeto frente ao julgamento do M. de Educação. Sugeriu também que o curso poderia ter uma parte introdutória — série de conferências sobre a realidade brasileira no plano da educação de base, levantamento de problemas críticos da educação entre nós, fundamentação filosófica ligada à arte e educação, como também à indústria e ao desenvolvimento econômico. Lembrou que o próprio Anísio Teixeira poderia integrar essa equipe de conferencistas, bem como outros elementos do Centro Brasileiro de Pesqui-

sas Educacionais e outras instituições (não deixe de ler o nº 7. abril. 1958, da revista *EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS*. Veja relatório de d. Lúcia Pinheiro, da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério e outros planos e artigos). Quanto às matérias do curso, a opinião de Paulo foi bem clara: além da parte criadora, do desenvolvimento estético da aluna-professora, focalizar as matérias de cultura geral (antropologia cultural, psicologia, história da arte, filosofia da arte, princípios didáticos fundamentais à educação artística).

Creio que já temos muitas sugestões a considerar e com elementos comuns. Aguarde a opinião de Baltar com quem falarei amanhã. Precisamos não ficar confusos com tantas idéias. Envio-lhe uma ótima sùmula, de Leticia Andrade Lima, do DECA, sobre um assunto que muito interessa às Escolinhas e cópia de acordo feito com o SESC para estágio de quatro elementos, na EAR. São interessados. Pedi taxa e mensalidades mínimas para estágio diário, mesmo assim mostraram tal admiração que acabei oferecendo-lhes estágio gratuito. O acordo foi feito por Hebe, apenas enviei-lhe algumas sugestões quanto às nossas obrigações. Ainda não recebemos os 32.000,00 — dependiam de uma série de papéis pedidos pela Delegacia Fiscal. No momento, aguardamos o pagamento. Estou preparando duas jovens professoras: uma para trabalho de administração, a outra para organização de fichas de estudo, (ileg.) São jovens, *terão* na Escolinha seu primeiro campo de trabalho. Encontrei tudo em ordem e já atualizei quase todo serviço. Abelardo está aguardando a documentação necessária para organizar a exposição das crianças holandesas que foi marcada pelo Consulado para o dia 14 de outubro. Essa orientação me fez transferir a exposição das crianças portuguesas para novembro. Melhor, porque terei tempo de receber as respostas de Portugal. Estamos pensando seriamente em publicar uma revista da Escolinha, com a colaboração da Universidade do Recife. Poderemos divulgar amplamente o que de melhor se fizer durante o curso (entrosamento das Escolinhas). começo a me sentir longe do que está fazendo e pensando em relação ao nosso plano para 1959. Antes de deixar o Rio, havia pedido ao Sr. Laissue alguns volumes, via aérea, do livro de Robertson. Sei que já os recebeu. Vale a pena ficar com os exemplares. Pedi 2 p/E. Arte Recife.

Um grande abraço
Noêmia".

Encontro do Movimento Escolinha de Arte

com o surgimento de outras Escolinhas, tornou-se necessário promover encontros para definição das linhas de ação do Movimento. O primeiro foi em 1961 e o segundo em 1972.

Registram-se aqui as conclusões do Encontro realizado de 17 a 21 de julho de 1972:



Augusto Rodrigues conversa com as crianças da Escolinha.



A EAB lançou a semente. Outras Escolinhas surgiram por todo o Brasil. É de Bagé (RS) a que figura acima.

Objetivos

Após 24 anos de existência, a Escolinha de Arte do Brasil propiciou o Encontro do Movimento Escolinhas de Arte com os seguintes objetivos:

1. Favorecer o conagraçamento de todos os membros das Escolinhas de Arte;
2. Promover a troca e análise de experiências, a fim de permitir um estudo das características do Movimento;
3. Levantar dados sobre os fundamentos, métodos, condições e recursos das Escolinhas, visando a uma pesquisa de aprofundamento;
4. Dar oportunidade para uma reavaliação dos princípios, permitindo renovar a política de ação das Escolinhas, em face das mudanças no campo educativo e cultural;
5. Reforçar a integração das Escolinhas, a fim de formular perspectivas mais amplas para o futuro.

Postulados do Movimento

Respeito ao ser humano, à sua capacidade de criar, levando-o a encontrar na arte formas de se realizar e expressar o conhecimento de si mesmo como ser atuante em busca da liberdade. O encontro da "liberdade individual", no ato de criar, levará o homem a um "novo humanismo" fundamentado na paz.

Tema 1 :

Novas perspectivas das escolinhas de arte

Integração das Escolinhas com a comunidade — necessidade de sua penetração em diversas instituições. Influência que se fará sentir no despertar da comunidade, a fim de sensibilizá-la para a filosofia do Movimento.

Neste sentido, as soluções dessa integração são encontradas dentro dos próprios recursos da comunidade, considerando a viabilidade dos meios disponíveis e o nível de aceitação.

— Necessidade do intercâmbio entre as próprias Escolinhas do País e as do Exterior.

— Favorecer a operacionalização dos objetivos, estimulando experiências contínuas e sistemáticas, aprofundando o acompanhamento das experiências e procurando a renovação dos próprios métodos.

— Necessidade de uma fundamentação teórica ao trabalho das Escolinhas — estudos das teorias de Arte na Educação, da Estética, de Criatividade e das perspectivas históricas de Arte e Educação para se pensar numa reformulação metodológica.

— A análise do papel das Escolinhas em se constituírem centros difusores de renovação metodológica.

Tema 2:

Educação artística na renovação do ensino

Em face da Reforma Educacional que se instala no País, os trabalhos e debates foram desenvolvidos no sentido de analisar quais as estruturas presentes no Movimento das Escolinhas de Arte que pudessem ser reinterpretadas em termos curriculares e de metodologias para uma educação artística. A diferença entre dois tipos de escola foi definida, ficando claro, entretanto, que a

escola (instituição) já se nutre dessas estruturas baseadas nos conceitos de Arte e Educação.

A educação artística, interpretada como educação criadora que leva a uma sensibilização da criança e do adolescente, daria também ao educando:

- oportunidade de expressão dentro do seu contexto econômico;
- oportunidade de usar e desenvolver uma linguagem visual que facilite sua comunicação por meios de exploração sensorial e lúdica;
- formas de desenvolvimento de sua unidade psíquica através de um trabalho gradativo de organização interna para chegar a criar;
- condições para o aluno formar uma perspectiva estética do mundo.

As escolas de 1º e 2º graus oferecem problemas de caráter diferente no tocante à educação criadora e ao desenvolvimento de atividades artísticas nas salas de aula. A criança, o ser espontaneamente criador, em face do seu próprio desenvolvimento, facilita o trabalho do professor. Entretanto, pontos foram ressaltados quanto à necessidade do professor se sensibilizar para adquirir espontaneidades perdidas:

- Necessidade de avaliar constantemente sua atuação, a fim de que não aplique aquilo que supostamente digeriu, desde que o material humano com que trabalha é eminentemente absorvente e receptivo.
- Conhecimento das bases da Educação através da Arte.
- O adolescente, pelas suas características gerais de desenvolvimento, tentando sua vinculação a um mundo adulto, reprimido em espontaneidade, exige um atendimento de grande complexidade no campo criador. Os trabalhos mostraram a capacidade de liberação do adolescente quando encontra em professores de arte e nas atividades artísticas fontes para um crescimento pessoal.
- A constante avaliação das diretrizes do Movimento Escolinhas de Arte se refletirá nas direções alcançadas pelos professores nas escolas tradicionais.

Tema 3:

Criatividade na escola e a formação do professor

— Análise do conceito do "novo professor": sensível, criador, experiente e informado, porque passou por uma formação que propicia:

- vivência do ato criador;
- liberação de emoção levando à organização do eu;
- relacionamento humano profundo.

— Professor informado e situado dentro de um conceito do que é Arte e seu papel na sociedade.

— Professor contemporâneo, consciente das conquistas culturais, das tendências e transformações do mundo das crianças e jovens.

— A formação do professor criativo para uma escola criativa onde professores atuem como consultores e coordenadores de idéias e trabalhos.

— A formação desse professor se condicionará, portanto:

- à aceitação de mudanças;
- à utilização de uma filosofia ao nível da essência,
- à aceitação e conhecimento de si mesmo.

Conclusões gerais

— Necessidade da Escolinha de Arte do Brasil se constituir em centro revitalizante e gerador das idéias de Educação através da Arte, sendo veículo dessas idéias os professores que nela se formaram nas bases já expostas.

- Necessidade de Encontros desse tipo para se manter a unidade do Movimento.
- Necessidade da renovação pela análise e crítica constante de experiências que sejam vistas como sínteses criadoras temporárias e suscetíveis de mudanças no campo de arte na Educação.
- Necessidade da penetração das escolinhas no interior, estimulando centros de cultura, capazes de favorecer o próprio crescimento da Escola e do meio ambiente.

Proposições apresentadas e aprovadas pela Assembléia Geral:

1. Criação de uma entidade centralizadora do Movimento Escolinhas de Arte, com prestando as unidades existentes no Brasil e no Exterior, com os seguintes objetivos:
 - estabelecer e propiciar maior comunicação entre os membros das Escolinhas;
 - intensificar as experiências e preservar as características básicas;
 - estabelecer as condições mínimas para a fundação de Escolinhas ligadas ao Movimento Escolinhas de **Arte**;
 - especificar exigências necessárias para o funcionamento de Cursos para formar professores de Arte na Educação; e
 - incentivar experiências e pesquisas no campo de atividades criativas, a fim de melhor colaborar no processo do desenvolvimento educacional no País.
2. Indicar a Escolinha de Arte do Brasil como entidade centralizadora do Movimento de Escolinhas de Arte no País, podendo realizar convênios com a Escolinha de Arte do Paraguai e de outros países.
3. Apresentação de sugestões ao Conselho Federal de Educação em relação ao currículo mínimo da licenciatura em Educação Artística.
4. Formação de uma Associação Nacional de Educação através da Arte filiada à INSEA (International Society for Education through Art) com as seguintes finalidades:

No plano **nacional**:

- estimular e valorizar as experiências realizadas pelas Escolinhas de Arte, por instituições e por pessoas com interesses afins;
- criar nos planos cultural e educacional novos movimentos que venham a ampliar sua ação.

No **plano internacional**:

- representar os interesses das Escolinhas de Arte, instituições e pessoas com interesses afins, assim como estabelecer o intercâmbio com outros países.

O ENCONTRO com A EXPERIÊNCIA. ARTE-EDUCAÇÃO NO MUNDO

A presença de Herbert Read

Sir Herbert Read, crítico de arte inglês, que acaba de passar algumas semanas no Brasil como membro do Júri Internacional da II Bienal de São Paulo, visitou a Escolinha de Arte do Brasil, instalada na Biblioteca Castro Alves.



Herbert Read presente à abertura da Exposição das Crianças Brasileiras, em Londres

Herbert Read é um dos personagens mais importantes e influentes do movimento artístico atual. Como crítico de arte ele é autor de vários livros de importância fundamental, traduzidos para muitos idiomas. Seus livros mais conhecidos são *"Educação através da Arte"*, *"O Sentido da Arte Moderna"*, *"Arte Contemporânea"* etc. Também é considerado um dos melhores poetas ingleses da atualidade. Grande tem sido sua influência na reforma do ensino artístico na Inglaterra, e em vários países do mundo. Durante sua visita à Escolinha, Herbert Read demonstrou grande interesse pelo problema da educação artística no Brasil. Fez muitas perguntas a respeito da difusão desta espécie de educação no Brasil. Queria saber quantas escolhinhas existiam no Rio e nos outros estados. Recebeu da professora Lúcia Alencastro, diretora da Escolinha de Arte do Brasil, material informativo sobre as Escolinhas de Arte de Cachoeiro de Itapemirim, no Espírito Santo e de Recife, em Pernambuco. Interessou-se também pelas informações sobre os trabalhos de cerâmica realizados pelas crianças na Fazenda Rosário, em Belo Horizonte, sob a orientação do professor Jether Oliveira e pelas atividades artísticas desenvolvidas no meio rural pela educadora Helena Antipoff.

Em companhia do crítico de arte Marc Berkowitz e dos professores Abelardo Zaluar e Vera Tormenta, assistiu a uma aula das crianças da Escolinha, tendo ressaltado o ambiente alegre em que as crianças trabalham. Apreciou também os desenhos e gravuras dos cursos para adultos, manifestando sua satisfação por encontrar na orientação

dos,mesmos, como nos das crianças, perspectivas para um melhor desenvolvimento das atividades artísticas no Brasil.

Jornal *Última Hora*, 26 de dezembro de 1953.

"Nós precisávamos de comprovação pela experiência, de algo como o pensamento de Herbert Read em seu livro Educação através da Arte. Se, por um lado, ele não tinha experiência direta com crianças, por outro, era necessário que houvesse campo para o teste de suas idéias. Infelizmente no mundo havia poucos países com experiências que pudessem ajudar essa comprovação. Entre esses países estavam a Inglaterra, a Alemanha, a Austrália, a Argentina e o Brasil. Isto está registrado num texto dele. Quando Herbert Read veio à Bienal de São Paulo em 1953, como membro do Júri, ele, chegando ao Rio, foi visitar a Escolinha. Observou atentamente a experiência e o trabalho das crianças. Era fundamental para nós, para a afirmação de nosso movimento, uma divulgação da presença dele na Escola. Era muito cauteloso em relação a opiniões e reservado nos contatos posteriores que mantive com ele; mas reconheceu como válida a experiência e estimulou-a. Da visita guardou uma imagem muito nítida, porque em 1954, quando estive na Inglaterra e pretendia fazer a exposição da Escolinha, tive que recorrer a ele e o resultado foi o melhor possível. "

(Do depoimento de Augusto Rodrigues)

"Outra pessoa que me impressionou de modo significativo foi Herbert Read, que vi e ouvi uma vez. Durante o curso que fiz na Inglaterra — o último organizado e supervisionado por ele — fez a conferência principal e me inspirou muito a estudar Jung. Nessa palestra vi — a viva voz — com toda uma documentação maravilhosa, o que significava a fundamentação psicológica básica para o professor de arte. Via a importância, para compreender a função da arte no processo da educação, de uma formação que desse ao educador o enfoque da simbologia dentro da perspectiva de Jung. Isso não implica que mais adiante não se alargue o campo e se passe para outras linhas de pensamento e de filosofia, mas para compreender a colocação básica metodológica de Read se faz necessário essa fundamentação. Lembro-me que ele foi muito claro: não se pode compreender um educador sem uma séria fundamentação psicológica".

(Do depoimento de Noêmia Varela)

Herbert Read (1893-1968) permanece uma presença brilhante em múltiplos campos da cultura de nosso tempo — educação, crítica de arte, ensaios, poesia. Não que ele fosse espírito inconstante que saltasse de um tema para outro versatilmente. Sua criatividade nada tinha de dispersiva nem de fragmentária. Nenhuma de suas atividades está ausente das outras. Todas se integram. O ideal de Herbert Read é o homem que desenvolve suas potencialidades, por mais várias que sejam, e as reúne numa unidade individual específica. Por isso, o encontro de Herbert Read com a psicologia junguiana foi tão importante, decisivo mesmo, para o desenvolvimento de suas idéias. Em Jung, Read encontrou aquela concepção de totalidade (wholeness) que vislumbrara, desde jovem, quando lera Platão e agora via apresentada, em termos científicos, por um sábio contemporâneo. No campo da educação, Read levantou-se contra o unilateralismo de nossos sistemas pedagógicos. Sistemas e métodos que cultivam quase exclusivamente as funções intelec-

tuais. dirigindo seus maiores cuidados para o treinamento do pensamento que analisa, divide e classifica. As emoções, os sentimentos, não constituem objeto da atenção dos educadores, nem tampouco eles se ocupam de aprimorar a percepção das sensações. A consequência é que as emoções que não aprendemos a exprimir nem a purgar (catarse), manifestam-se quase sempre distorcidas e, não raro, irrompem violentas, produzindo situações que depois são lamentadas. Decerto, porque não nos exercitamos em observar cada sentimento nas suas escalas de tons, perdemos as melhores oportunidades para nos conhecermos a nós mesmos. Decerto, poderíamos saber ouvir, ver, tocar, muito melhor do que fazemos, discriminando nuances que nos escapam habitualmente. "A educação, diz Herbert Read, deveria fluir através dos sentidos, dos membros e músculos e não em primeiro lugar através da faculdade de abstração".

O livro *Education through Art*, onde Herbert Read, pela primeira vez, expôs suas idéias, apareceu em 1943 e logo alcançou um sucesso enorme. As traduções em várias línguas não cessaram de multiplicar-se. Muitos milhares de pessoas o têm lido apaixonadamente no mundo inteiro. Também Read levou sua mensagem a muitos países por meio de conferências. Em toda parte conquistou partidários devotados. Sob os auspícios da UNESCO, no ano de 1954, foi fundada a Sociedade Internacional em prol da Educação através da Arte.

Seus dois últimos livros trazem títulos bem significativos: *The Redemption of the Robot* (1966) e *Art and Alienation* (1976). Tornou-se porém consciente de que é lentíssima a evolução das sociedades nas suas dimensões mais profundas, comparada à rapidez do sonho do indivíduo. Ele escreve em 1966: "Somos obrigados a concordar que todos os nossos esforços serão inúteis, se não adaptarmos nossos métodos de educação ao tipo de civilização no qual temos de viver inevitavelmente". E mais adiante: "Nossa tarefa — nossa limitada tarefa — é introduzir valores e motivações na vida cotidiana e nas atividades das pessoas comuns, valores e motivações que possam constituir estímulos necessários ao seu desenvolvimento espiritual". Se é válida a tese apresentada por Herbert Read de que ao longo da história da Humanidade a arte ajudou o pensamento a estruturar-se e a consciência a desenvolver-se, poderemos admitir que a atividade artística seja também um instrumento útil para a reestruturação da vida psíquica fragmentada devido a condições patológicas. No panorama contemporâneo, Herbert Read situa-se, como Jung, na contracorrente às idéias dominantes. Seus escritos, pela ênfase que dão aos poderes do inconsciente, representam compensação e contrapeso para um mundo que valoriza de modo quase exclusivo a razão consciente. E por isso mesmo é insensato.

(Nise da Silveira, trechos do artigo "Herbert Read, em memória", publicado no número experimental do jornal *Arte & Educação*)

Algumas idéias de Herbert Read

"A nossa tarefa educativa principal é introduzir valores e motivações na vida cotidiana das pessoas, que constituam estímulos para o seu desenvolvimento espiritual. Assim como cultivamos o pensamento e o raciocínio, a capacidade de formular conceitos e de desenvolver idéias abstratas, precisamos aprender a usar nossa visão, nossa capacidade de ordenar experiências perceptuais e estimular a imaginação criadora. Se forem cultivados pensamento, sentimento, sensação e intuição, inerentes a todo ser humano, sua vida será mais rica e as formas dos produtos que venha a criar com as próprias mãos ou planejar para serem executados pela máquina, poderão adquirir qualidades de beleza. O homem deve aprender a ordenar suas percepções e afinar sua sensibilidade. Seria uma ironia a mais na história do homem se a automação, tão temida, viesse a provê-lo do tipo de liberdade que procura há tanto tempo. O valor da atividade artística é grande como meio de apreensão da realidade e progressiva estruturação de consciência e instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência humana".

(Trecho de Herbert Read, ,4 *Redenção do Robot*, 1966, publicado no projeto "O Piauí visto por suas crianças", SOBREART, 1974)

Em quase todos os países do mundo se compreende hoje que a educação através da Arte (mais que a educação artística) é assunto que transcende às categorias restritas da educação.

A Arte é um nome genérico para essa linguagem simbólica em todas as suas variantes. A função da Arte é criar e aperfeiçoar as formas que constituem essa linguagem simbólica, com a intenção de transmitir à sensibilidade humana uma espécie de conhecimento que não pode ser transmitido por quaisquer outros meios. Do exercício dessa atividade criadora depende o desenvolvimento da própria sensibilidade, e é por essa razão que a Arte é tão importante na vida intelectual e até na vida produtiva (industrial) da humanidade. Fundamentalmente, as ciências dependem de instrumentos aguçados pelas artes.

Um povo não se pode constituir numa nação, no sentido cultural e histórico, enquanto a vida comunal não for expressa através de obras de arte apropriadas e duradouras. Por mais harmonioso que seja seu comportamento e sereno seu temperamento o homem não será feliz se não puder participar de atividades em grupo. A maioria dessas atividades é da categoria das competições e jogos, o que não devemos deplorar. A Arte mesmo é uma espécie de jogo e, de fato, ainda como disse Platão, o melhor modo de encarar a própria vida, é como uma espécie de jogo. A maioria dos jogos nos cansa fisicamente (agradavelmente); mas a Arte é uma modalidade de jogo que nos vitaliza — e, acima de tudo, vitaliza a comunidade. É por isso que, na longa pers-

pectiva da História, as épocas que se destacam e que merecem nossa mais profunda simpatia e admiração são aquelas em que a Arte floresceu.

(Herbert Read, "A Validade da Educação Artística", *Arte & Educação*, N° 9, Janeiro de 1972).

Exposições

Desde o início, a Escolinha participou de exposições no exterior, mantendo, através delas, contatos e promovendo troca de experiências. As exposições representaram sempre um marco de unidade ligando as experiências de arte-educação no mundo. Os trabalhos das crianças brasileiras, alunos da Escolinha ou não, foram vistos no México, Grã-Bretanha, Japão, França, Chile, Itália, Argentina, Holanda, Espanha, Tcheco-Eslováquia, Paraguai, China, Coreia, Áustria, Venezuela, Filipinas, Índia, Iugoslávia, Alemanha e El Salvador. Em cada uma dessas exposições, a EAB apresentava um folheto com dados sobre a experiência brasileira, marcando posições evidenciadas nos critérios de escolha do material para expor.

"Quando, em 1954, estava na Inglaterra, e pretendia fazer a exposição, procurei o British Council e percebi que a idéia não era bem aceita porque, alegava um elemento do British Council, eles tinham lá cinco mil exposições desse tipo e isto era comum na Inglaterra.

Miss Sullivan, da cúpula educacional do British Council, depois de olhar os trabalhos e dizer que realmente eles tinham um grande interesse, me perguntou se eu tinha uma referência em Londres, alguém que pudesse dar uma indicação do que era o meu trabalho no Brasil. Eu, então, muito receoso, disse a ela: A senhora pode falar com Sir Herbert Read, creio que ele vai recomendar'.

Ela me pediu licença, a fim de telefonar para Herbert Read. Quando desligou, me disse: Senhor Augusto Rodrigues, Sir Herbert Read tem um grande apreço pelo senhor e recomenda que o senhor vá agora mesmo, se quiser, ao Instituto de Arte Contemporânea para marcar sua exposição'. Em quinze minutos eu estava lá no Instituto, onde havia três pessoas me esperando, três técnicos para ver o material".

(Do depoimento de Augusto Rodrigues)

Pinturas de crianças brasileiras

— Alguns trabalhos notáveis na Exposição de Londres —

"A arte infantil, em princípio tratada com desdém pelos adultos; tem sido, durante as últimas décadas, objeto de um apreço ridiculamente exagerado. A Exposição de trabalhos de crianças brasileiras, atualmente em exibição no 'Institute of Contemporary Arts', 17 Dover Street, proporciona uma excelente oportunidade para a descoberta das virtudes e das limitações da arte infantil. O grande erro daqueles que se comprazem em exagerados elogios às pinturas infantis reside na sua paixão excessiva pelo primitivo', pelo instintivo', pela divina ignorância da criança. Tem-se feito comparações absurdas entre a qualidade desses rabiscos encantadores e até belos por vezes e a de trabalhos de artistas mais

sofisticados. Por outro lado, não há dúvida de que, além do seu valor* intrínseco como arte infantil, esses trabalhos de crianças oferecem o maior interesse ao especialista em psicologia e ao educador. Revelam muitos segredos do misterioso funcionamento do espírito da criança; e a técnica de encorajá-la a exprimir-se com pincel e papel, sem inibições, é geralmente aceita agora como uma forma de terapêutica mental do mais alto valor educativo como o canto, a dança e a representação teatral. Quem visitar a Exposição de Dover Street não hesitará em louvar a notável qualidade dos trabalhos expostos pelos alunos de Augusto Rodrigues e sentir-se-á orgulhoso se souber que foi uma exposição de pinturas de crianças inglesas, organizada no Brasil, em 1941, pelo British Council, que deu o impulso inicial para o desenvolvimento nesse País da educação infantil através da arte."

• « •

"Augusto Rodrigues descobriu depressa que, ao contrário dos adultos que se interessam principalmente pela produção final — o quadro —, as crianças deleitam-se sobretudo no ato mesmo da criação. Por isso, encorajou os seus discípulos a pintar aquilo que lhes apetecesse — sem assunto ou modelo obrigatório — e como as crianças tanto apreciam a diversidade das técnicas, incitou-as a usar grande variedade de processos: desenho e pintura, é claro, mas também xilogravura, ponta seca, monotíпия e mesmo 'finger-painting'. Observando, por exemplo, uma criança, cuja maneira de expressão própria tomou a forma, antes da aprendizagem, de traduzir seus devaneios escavando a mesa com um canivete. Augusto Rodrigues brandamente a conduziu para um bloco de madeira ou para uma chapa de metal onde o mesmo ato de gravar perdeu a sua feição destruidora para se tornar um processo criador. O herói da Exposição é, sem dúvida, Hélió Alberto de 15 anos. A sua xilogravura de um pescador é cheia de vivacidade e encanto. Merecem também especial menção os retratos (auto-retratos possivelmente) de Miriam e Maria de 6 e 5 anos de idade respectivamente, as casas nos desenhos coloridos de Célia e Oswaldo, ambos de seis anos, a engenhosa colagem de Bety (6 anos) e a xilogravura de Ana Maria (11 anos) representando um guerreiro índio, cheia de entusiasmo e movimento. A julgar pelo carinho com que tratam os seus temas, ninguém duvidará que Teresa (7 anos) venha a ser no futuro uma grande chapeleira, José (10 anos) um marinheiro, André (9 anos) um botânico e Dorismar (também de 9 anos) um artista de circo de alta escola".

(Do artigo que *The Times*, de Londres, publicou em sua edição de 15 de agosto de 1955, sobre a exposição com trabalhos de crianças da Escolinha de Arte do Brasil).

... "A segunda exposição é a das Escolinhas de Arte do Brasil, de que é mentor e fundador o pintor brasileiro Augusto Rodrigues. Fundada em 1948, na Biblioteca Castro Alves, outros núcleos se criaram em vários pontos do Brasil, sob o impulso daquele artista e da sua colaboradora Lúcia Alencastro, em atividade privada entusiasta e a todos os títulos notável. A exposição das Escolinhas de Arte que irá ao Porto e a Coimbra, abrange trabalhos infantis de gravura, pintura e cerâmica e as suas produções se não trazem novidades para nós, oferecem-nos o ensejo de apreciar as novas técnicas postas ao serviço da expressividade infantil (como, por exemplo, as xilogravuras e pontas secas) e meditar sobre o interesse que a atividade criadora infantil merece aos brasileiros. Enquanto no nosso país somente parte do ensino oficial (no ciclo preparatório do ensino técnico, devido a uma reforma que se pode considerar um milagre e que ainda está para ser compreendida por alguns ignorantes) e num ou noutro estabelecimento do ensino particular, se protege e cuida da atividade criadora infantil, no Brasil, toda a atividade da criação artística infantil se deve à iniciativa particular. Augusto Rodrigues não pretende com as Escolinhas que todo o indivíduo se transforme num artista, num criador, mas que, pela participação na criação da obra de arte, se pode desenvolver a formação estética dos indivíduos, satisfazendo-se assim o desejo crescente que experimentam os profanos de encontrar um modo de expressão pessoal.

A possibilidade de cada um se exercitar por si nas artes deve oferecer-se a todo o momento, pois todos podem adquirir a faculdade elementar de amador que lhes permita apreciar todas as tradições principais das artes maiores, sem correr seriamente o risco de ficar em nível muito superficial ou de prejudicar os seus estudos profissionais. As Escolinhas de Arte do Brasil abrangem, por isso, várias atividades (teatro, cerâmica, gravura, tecelagem, silk-s-creen', cursos para professoras de jardins de infância, fabricação de bonecas etc), dedicam-se especialmente a tudo quanto pode enriquecer os meios de expressão e a experiência criadora, principalmente no domínio da realização plástica".

(Trecho da coluna "Educação através da Arte", de M. M. Calvet de Magalhães, no jornal *O Primeiro de Janeiro*, do Porto, 13 de abril de 1955).

"S'il est vrai que l'évolution de l'individu humain est un raccourci du chemin parcouru par l'espèce, l'enfant pour-rait dans sa mentalité nous révéler certains aspects de l'homme préhistorique. Ceci me semble évidente pour les gravures des enfants des Escolinhas de Arte do Brasil qui sont ici proposées à notre émerveillement. Même spontanéité du trait, même force incisive pour le creuser dans le matériel dur, même joie de laisser une marque personnelle sur une surface intacte. Ces graffiti' tracés d'une main impi-

toyable, d'une main qui ne connaît aucune des difficultés techniques et mentales paralysant si souvent l'adulte, sont le fugitif reflet de ce paradis perdu, dont rêvent tant d'artistes".

(C. Johnny Friedlaender)

"J'ai vu les gravures des élèves des Escolinhas de Arte do Brasil, elles sont un véritable message des enfants du Brésil pour nous autres Européens".

(Fernand Leger)

(Depoimentos para o catálogo da exposição "Gravures d'enfantes des Escolinhas de Arte do Brasil", Centre d'Art Infantin, Academie du Jeudi, Paris, outubro-novembro de 1954).

Critérios estabelecidos pela Escolinha de Arte para seleção e exposição de trabalhos de crianças

1. Autenticidade do trabalho da criança, em sua pureza auto-expressiva e em sua espontaneidade.
2. Valorização do sensível no desenho, pintura, gravura, colagem e em outras formas de expressão artística. Também nos aspectos formais dos trabalhos, quanto à organização rítmica do espaço, sensibilidade das linhas, cores e de outros elementos.
3. Adequação ao tema espontaneamente abordado pela criança.
4. Respeito à sua criatividade no emprego de materiais.
5. Valorização da força simbólica da auto-expressão infantil.
6. Considerar os fatores ambientais que condicionaram o desenvolvimento das experiências criativas vivenciadas pela criança.
7. O produto final deve ser visto como ponto de reflexão e estudo e não como um resultado que mereça prêmio, pois a criança expressa apenas um momento de seu processo de desenvolvimento, numa determinada situação de vida.
8. Considerar o comportamento criativo da criança através da sensibilização de sua percepção, afetividade, capacidade cognitiva e estética.
9. A participação da criança deve ser marcada pelo seu interesse e espontaneidade, sem qualquer caráter competitivo, valorizando-se seu esforço criador.

É interessante ressaltar que, em reunião do Conselho Mundial da INSEA, de abril de 1974, em Paris, foi afirmado que *"dar prêmios e promover exposições competitivas são iniciativas deploráveis, segundo os objetivos da educação através da arte, devendo-se fazer o possível para evitar práticas dessa natureza"*.

INSEA

O interesse crescente pela filosofia e pela prática da educação através da arte em todo o mundo levou a que, em 1951, os participantes do Seminário Teaching of the Visual Arts", organizado pela UNESCO em Bristol, Inglaterra, tivessem a primeira idéia de criação de um organismo internacional. Três anos depois, em Paris, realizou-se a primeira Assembléia Geral da *International Society for Education through Art*, órgão consultivo da UNESCO. Segundo um folheto de divulgação da INSEA, ela tem como

finalidade "promover a atividade criadora da arte na educação, como um sistema de aprendizagem natural, proporcionando valores e disciplinas essenciais ao desenvolvimento intelectual, emocional e social do homem numa comunidade."

• • •

"É uma associação em bases universais dos que se relacionam com a Educação através da Arte para intercâmbio de experiências e impregnação desta perspectiva na educação global. Estimula a cooperação internacional e a compreensão entre os povos, dando ênfase a uma filosofia de educação que respeite o direito de cada homem, como ser livre, para participar da vida cultural da comunidade, capaz de criar beleza e usufruir dela em interação com o meio-ambiente."

* * *

"Dirigida por um Conselho Mundial, assessorado por comissões Regionais para cada continente, promove trienalmente um Congresso mundial e, nos anos intercalados, Encontros regionais para exame de temas relevantes à vida educacional. Edita a revista *Athené* que é enviada periodicamente a seus sócios."

A partir de 1960, é eleito Presidente de Honra da INSEA Sir Herbert Read. Augusto Rodrigues foi sócio-fundador da INSEA, em sua primeira Assembléia Geral. Daí em diante, a Escolinha tem participado de todas as atividades da organização, apresentando análises e depoimentos sobre a experiência brasileira, contribuindo para a formulação de conceitos de arte-educação e promovendo o intercâmbio entre países, professores e artistas. Um dos resultados benéficos dessa participação intensa tem sido a vinda de artistas e educadores para ministrar cursos e conferências na Escolinha e em outras instituições de ensino brasileiras.

Além disso, o contato com as instituições de outros países tem propiciado a ida de professores brasileiros para estágios ou visitas. Os encontros da INSEA são oportunidades preciosas para enriquecimento teórico e atualização de todos os que trabalham no campo da arte-educação.

Noêmia Varela, Diretora Geral da Escolinha de Arte do Brasil, foi, durante muitos anos, a representante latino-americana da INSEA, cargo agora exercido por outro membro da Diretoria da EAB e presidente da Sociedade Brasileira de Educação através da Arte, Zoé Noronha Chagas Freitas. A preocupação central é a criação por parte dos países latino-americanos de sociedades nacionais identificadas com essa perspectiva de educação para um trabalho comum.

EVOLUÇÃO DA EAB: A EAB HOJE

Os cursos

O Curso Intensivo de Arte e Educação constitui-se, desde o seu início em 1961 até a Lei 5.692/71, no único curso de especialização para professores em educação através da arte. Somente a partir dessa lei, começou a ser ministrada essa especialização oficialmente em outras escolas, com a criação dos cursos de Educação Artística. Foi, também, o único laboratório para treinamento de professores de Arte, preocupado com aspectos de processo e conteúdo, capaz de — mesmo não sendo oficializado — preparar professores para a operacionalização do processo de educação através da

arte. Inicialmente, sua clientela foi de professores encaminhados pelo INEP. Depois, atingiu um nível bastante diversificado, incluindo professores, artistas, psicólogos, sociólogos e artesãos, bem como outros profissionais interessados em arte-educação. Essa clientela chegou à EAB, também, através de outras instituições oficiais, como as Secretarias Estaduais de Educação e as Universidades, ou por iniciativa pessoal, proveniente não só deste País como de outros da América Latina. O objetivo geral do CIAE, segundo um prospecto do curso de 1964, e que se manteve é "dar ao educador uma síntese das tendências atuais da educação através da arte e suas implicações na complexidade social moderna".



Eminentes personalidades brasileiras visitaram a Escolinha: JK em 1958.

Seu programa básico pode ser resumido nos seguintes pontos:

- fundamentos psicopedagógicos da arte na educação;
- análise de experiências realizadas no campo da Educação Artística;
- técnicas principais para o desenvolvimento da experiência criadora no processo educacional;
- análise de outras experiências criadoras dentro e fora da escola, seu significado e importância no complexo educacional;
- temas de estudo e pesquisa relacionados ao processo educativo.

Quanto ao tempo de duração, o CIAE era dado inicialmente em três meses, depois passou a quatro e, atualmente, se realiza em duas fases de quatro meses. O corpo docente do CIAE é composto de educadores, psicólogos, sociólogos, artistas e outros profissionais, ligados à educação e à arte, geralmente trabalhando sob o regime de cooperação, sem vínculo empregatício, destacados entre as pessoas mais representativas nesses campos.

"Aqui temos aprendido sempre. O sucessivo contato com professores, artistas, estudantes de arte, pessoas querendo fazer experiências-arte para crianças', nos tem ensinado muito, mostrando a necessidade de trabalho mais fundamentado. Ainda não estamos satisfeitos com os nossos cursos. Temos limitação de verbas e de pessoal".

• » •

"Muitos fatores contribuem para que se faça, ainda nessa forma intensiva, o nosso curso para professores, visando à integração cultural e não um curso de formação que pediria mais tempo e currículo diverso. A orientação seguida tem dados bons resultados — resultados que estão na dependência da bagagem cultural de cada elemento. Para alguns, será uma revisão e abertura de novas perspectivas. Para outros, ponto de partida, começo para trabalho mais sério. Para todos, significa renovação de atitudes e conhecimentos, maior consciência do que se vem fazendo no campo da arte na educação. De cada curso se destacarão uns poucos elementos já mais sensíveis à problemática que fundamenta nossa experiência. Pediremos mais, em cada curso, avançando em marcha gradativa, uma vez que partimos de experiências onde muitos crescem *fazendo*. Esse *fazer* é fundamental em educação e somente partindo dele poderemos equilibrar a bagagem intelectualizada que recebemos de nossa escola".

(Tópicos da carta de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa, 10 de setembro de 1963).

"A sociedade dinâmica e tecnológica de nosso tempo requer um sistema educacional em permanente contato com a realidade do mundo moderno. Se a educação não enfrentar o desafio lançado pelas exigências da mudança, sua função social se tornará irrelevante. Pressões sociais, imposições tecnológicas, ciências de comportamento e demais fontes de transformação estão modificando a natureza do processo educativo em múltiplos

aspectos: cada vez que ocorre uma simples mudança no currículo ou na organização escolar, o papel do professor se altera.

A problemática do papel do professor é agravada pela falta de compreensão geral do que seja esse papel em quaisquer condições; é preciso entender que se trata de um papel diversificado e, hoje em dia, está em fase de transição como resultante da dinâmica da sociedade e da própria escola. Quem se dedica ao magistério deve constantemente reformular conceitos relativos aos objetivos educacionais e estar preparado para modificar atitudes, a fim de melhor atender às solicitações de nosso mundo em evolução. Inovação tornou-se palavra-chave para muitos educadores, insatisfeitos com as escolas; contudo, a expressão deve ser entendida em termos de planejamento educacional e de treinamento profissional, já que os professores não são elementos estagnados e devem, por isso, ser preparados para desenvolver seus papéis, a fim de se tornarem agentes significativos da conseqüente transformação no meio educacional. A sociedade contemporânea requer abordagens relativas à preparação de professores: maior abertura para novas experiências, tolerância em relação às constantes mudanças e ambigüidade das situações, maior ênfase no que diga respeito à estimulação e à liberação da autenticidade individual.

Levando esses princípios em conta, o programa de treinamento anual para professores da Escolinha de Arte do Brasil, instituição particular que lidera o movimento brasileiro de arte e educação, enfatiza os processos de comunicação e de adaptação através das relações interpessoais. Acreditamos que, desde o momento em que os professores estiverem preparados para enfrentar novas experiências e receptivos a modificar seus papéis, poderão melhor compreender as realidades educacionais. Nosso principal objetivo é conseguir que adquiram maior independência interna, autoconfiança, estimulando-se a desenvolver suas características individuais como seus próprios limites, através da mudança autodirigida.

O grupo é geralmente composto de 20 professores, vindos de todos os estados brasileiros e de outros países da América Latina (Chile, Paraguai, Uruguai, Peru, Argentina, Panamá), apresentando diferentes padrões culturais e sociais, bem como experiências diversas de magistério. O curso de treinamento é planejado de modo a realizar uma revisão de métodos de ensino e desenvolver técnicas nos diferentes ramos da educação artística (música, pintura, teatro, dança, etc.); a programação abrange conferências, aulas, discussões, seminários, sessões de grupo relativas ao processo da criatividade em seus aspectos sociais, psicológicos e educacionais, procurando desenvolver nos professores as capacidades de análise e síntese, de avaliação e observação, de flexibilidade de julgamento, bem como o pensamento divergente.

Sendo as atividades criadoras o produto de uma interação entre a pessoa e o ambiente, daí se depreende que um

professor de arte deve cuidar também de seu enriquecimento perceptual, estético, emocional e intelectual, devendo estar consciente de sua responsabilidade na comunidade. Como a maioria dos professores retornam a seus estudos, há sempre uma expectativa social do que irão fazer no campo educacional, mesmo porque muitos já exercem funções importantes e têm influência no âmbito das escolas. Aprender descobrindo é uma das nossas principais preocupações com o grupo; oferecemos oportunidades para que se exercitem através das atividades do curso e da observação das classes infantis na própria Escolinha, tendo assim um campo prático de trabalho. O curso é intensivo, com cerca de quatro meses de duração. Cada ano o programa das atividades complementares, como visitas às instituições educacionais, centros de pesquisa e museus, é alterado de acordo com os interesses do grupo. Uma equipe de educadores, diretores de escola, psicólogos, antropólogos, sociólogos, artistas e arquitetos participa do curso, sendo selecionada não só pelo gabarito profissional elevado, mas sobretudo por sua habilidade em comunicar e manipular idéias com os professores, fazendo com que reformulem atitudes e conceitos.

Uma vez que o programa de treinamento da Escolinha pretende preparar os professores para atuar na comunidade, integrando a educação artística no sistema escolar (nível primário, secundário, de caráter público ou privado) especialistas em educação discutem com o grupo problemas e dificuldades.

Na avaliação final do curso observamos que os professores registram como resultados positivos: a mudança de seus conceitos relativos à arte e educação, a modificação dos comportamentos, melhor compreensão do papel da professora, modo mais autêntico de ensinar, aceitação mais real de limites pessoais, confiança no trabalho e respeito às diferenças individuais. Eis alguns depoimentos expressos em seus relatórios: 'Parece-me que amadureci e não tenho mais medo de mudar porque agora entendo melhor as mudanças, da realidade e do mundo'; enfrentando a mim mesma, posso enfrentar os outros e tornar-me uma professora mais autêntica; atividades criativas fizeram com que me sentisse eu mesma'.

Sentimos assim que compreendem que uma atitude criadora representa uma resposta adequada a uma situação nova e uma resposta mais adequada a uma outra situação anterior e que os professores devem ser capazes de modificar seu comportamento em resposta a novas informações, desenvolvendo diretrizes, a fim de que se possa esperar do aluno respostas criativas em oposição a respostas limitadas ou restritas.

A experiência de mais de vinte anos da Escolinha de Arte do Brasil prova que só mudando as atitudes dos professores e preparando-os para serem flexíveis, criativos e inovadores nas escolas, responsáveis e sensíveis às necessidades dos alunos, podem ser considerados como agentes facilitadores do processo de aprendizagem, estimulando os indivíduos

para atividades criadoras, a fim de conseguir uma adaptação melhor ao nosso mundo em mudança e às nossas realidades sociais e culturais.

Atividades criativas permitem ao indivíduo que progrida por si mesmo, de modo consistente; portanto, um programa de treinamento deve ser um processo que seja orientação e não repressão, estimulando a mudança, proporcionando oportunidades para transferir e aplicar o conhecimento e a teoria às situações da realidade".

(Maria Helena Novaes, comunicação apresentada ao Congresso promovido pela INSEA, com sede em Conventry, Inglaterra. Publicado no jornal *Arte & Educação*).

"(O CIAE) é um curso provocador do que chamamos prontidão para mudanças, muitas vezes bem sensíveis — seja no próprio professor-aluno, seja em escolas e outras instituições — alargando, estrategicamente, dimensões da personalidade e estendendo as fronteiras da experiência Escolinhas de Arte. como exemplo, citamos apenas a rede de Escolinhas de Arte do Rio Grande do Sul, onde funcionam Escolinhas como entidades privadas, outras ligadas à Universidade, Escolinhas mantidas pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado, bem como as que são apoiadas pelo governo municipal. Nelas estão muitos dos ex-alunos dos primeiros cursos intensivos que organizamos — professores de desenhos, na maioria recém-saídos da Escola de Belas Artes, hoje Instituto de Artes. Lembramos também o harmonioso trabalho da Escolinha de Arte del Paraguay que, fundada somente em 1959, conseguiu há alguns anos motivar a integração da arte no sistema educacional paraguaio, segundo métodos e processos das Escolinhas.

Não recebendo o Curso Intensivo apenas professores titulados e leigos, caracteriza-se também pela sua abertura para artistas, artesãos e estudantes de arte; psicólogos e professores de pedagogia, juntamente com alunos dos cursos de Psicologia e de Faculdade de Educação — motivando impacto e descoberta do outro, em sua originalidade individual e poder criativo, em seus condicionamentos e pobreza de expressão simbólica. Na verdade, o Curso Intensivo é apenas o começo de um longo processo de preparação do professor criativo, polivalente e não especializado. É um curso também de autodescoberta jamais completo, estimulando atitudes pela reformulação e reavaliação de experiências. E a visão mais larga de seu processo tem para nós interesse primordial — devemos apurá-lo por ser inerente ao destino do Homem, a mudança pelo processo. A equipe de professores do Curso Intensivo vem sendo formada de modo singular e mais uma vez Augusto Rodrigues, na época, inovou, quando na procura da melhor solução para formá-la, chamou não somente o professor titulado e com experiência de alto nível, mas também conquistou para essa equipe o artista, o artesão, o crítico de arte, o jornalista, o técnico de futebol, o poeta, o cientista e todo aquele capaz de alargar a percepção do professor-aluno. A diversidade de formação do staff de professores e a heterogeneidade do grupo de professores-alunos, aparentemente paradoxais, tem constituído fonte de renovação e transformação desse curso. Seus programas têm sido planejados, sucessivamente, para os períodos de dois, três e quatro meses, no decorrer dos dez anos de nossa experiência. Sempre no sentido de despertar a capacidade criadora do aluno, dando-lhe a compreensão do comportamento criativo do homem, e a função da arte no processo da educação. Provoca o uso da imaginação e da invenção na meta da organização de experiências construtivas. É um aprender fazendo, que se fundamenta em estudos sobre Arte, Educação e Psicologia e no enfoque dos princípios filosóficos básicos para melhor compreensão de como educar pela arte. Não formamos o professor especializado de arte, mas indicamos ao educador o cami-

nho para a mudança, a fim de descobrir, se lhe convier, a especialização. Nesse processo de crescimento empregamos o mesmo método usado há milênios pelo Homem, na sua marcha transformadora no tempo e no espaço, o caminho da criatividade. Encontramos nesses dez anos de elaboração do Curso Intensivo, significativas respostas, principalmente a que se relaciona à sua forma original — ser o único curso de arte e educação para professores de todos os graus de ensino — o que nos permitiu, de certa forma, estimular e descobrir a criatividade do educador brasileiro. As características de seu processo atraíram o artista e o estudante de arte, tornando possível sua integração em escolinhas e escolas, como educadores. Foi criado um novo mercado de trabalho.

O artista transformado no artista-professor, inserido numa outra forma de trabalho criativo, capaz de captar sua sensibilidade, pensamento e ação criadores para renovação da escola. Paradoxalmente é um curso não oficializado que vem preparando professores para escolas governamentais.

A aceitação e a maior procura desse curso, nos últimos anos, congregando pelo seu caráter, objetivos e programação, professores do Brasil e América Latina, nos vem preocupando seriamente. Como curso em processo criativo, nunca se completou nem satisfaz plenamente, mas a essas naturais decorrências se agregam outras relacionadas ao mundo de hoje e ao aluno que nos chega.

E à vigilante perspectiva da Escolinha, vem sendo incorporada a crescente ansiedade de seus alunos, traduzida na solicitação de mais tempo para o curso, formação melhor em período mais prolongado, nível do curso definido oficialmente no contexto da educação em geral".

Caracterização do CIAE — notas de Noêmia Varela (comunicação ao Encontro do Movimento Escolinhas de Arte — julho de 1972)

"O CIAE não era uma experiência intelectual nem algo estruturado. Acontecia. E era bom ouvir Helena Antipoff, Anísio Teixeira ou Nise da Silveira. Os professores estavam ali por amor à Escolinha. Havia uma atmosfera de compreensão e um interesse em buscar as reações dos alunos para melhorar. A experiência era sentida como algo não estratificado.

Não sei como foi a evolução do CIAE.

Gostaria de ver o CIAE mais estruturado, mais planejado, a partir desta pesquisa e destas entrevistas, aproveitando a experiência vivida pelas pessoas, o conhecimento de materiais e teorias. Mesmo não se propondo a ser um curso profissionalizante e não impondo pré-requisitos, colocando ainda como fundamental o conjunto das experiências que podem ser arrumadas de mil maneiras! a Escolinha deveria, a meu ver, ser traduzida em algo mais organizado".

(Do depoimento de Márcia Trigueiro, aluna do CIAE-1971; lecionou educação artística e trabalha com Psicomotricidade numa clínica para crianças deficientes).

Dos cursos de desenho para adultos na Escolinha de Arte do Brasil

Os cursos de desenho para adultos da Escolinha surgiram em função da necessidade de preparação de professores e de adultos em geral, que, além do exercício de atividades artísticas, pudessem formar um núcleo que, entre outros propósitos, os possibilitasse a trabalhar pelo reconhecimento social da arte infantil e pela difusão de nossas atividades nas várias escolas.

Nos cursos de desenho para adultos, nos orientamos no sentido de dar possibilidades de expressão a todos, cuidando especialmente daqueles que, tendo sofrido fases

repressivas em sua educação, se inibira e, por falsos conceitos adquiridos, se limitaram nos meios de expressão.

como em relação às crianças, a Escolinha permite que o adulto se expresse livremente, dando-lhe os meios que facilitem sua expressão, caminhando posteriormente, dentro do natural desenvolvimento, para a análise e crítica do desenho. Mais do que com as crianças, o problema do ensino de arte para o adulto torna-se complexo, exigindo cuidados especiais. No adulto, trata-se antes de tudo de reabilitá-lo à prática do desenho, pois ao contrário do que acontece com a criança, ele já traz consigo alguns conceitos errôneos, dentre os quais exigir do desenho qualidades especiais que nem todos possuem, além de uma censura e autocrítica baseados nesses mesmos falsos conceitos. Essa reabilitação só é conseguida através de um trabalho de desinibição, até que se consiga a pureza e disponibilidade espirituais necessárias para que o aluno se sinta à vontade e se expresse livremente.

De modo geral, quase todos, no início das aulas, trazem consigo a impressão de que o ensinamento se limitará a um prosseguimento dos conceitos conservadores a respeito do aprendizado de desenho, que tradicionalmente são ministrados na generalidade de nossas escolas e colégios, incluindo apenas um aperfeiçoamento decorrente de uma prática e assistência mais demoradas.

É necessário então que se processe um trabalho de subversão dos moldes tradicionais repressivos, para dar lugar a uma didática desintoxicante e benfazeja. começa-se por atacar o problema na sua parte mais preliminar, tratando-se antes de tudo de variar completamente a natureza do material tradicionalmente empregado, substituindo-os por técnicas novas que facilitem uma expressão mais imediata e espontânea. O aluno é levado, através destas técnicas, pelo prazer e ineditismo que elas possuam para ele, a criar alguma coisa impulsionado inicialmente pela curiosidade natural de experimentar o funcionamento do novo processo, e logo depois, a adaptar temas e formas que melhor se identifiquem com as possibilidades do material, desenvolvendo assim, desde logo, sua capacidade inventiva e criadora, situando-se no exato e desejado comportamento.

Nem sempre a conquista é imediata e, em alguns casos, o trabalho torna-se mais prolongado até que se consiga a confiança e crédito do aluno em relação aos métodos que lhe estão sendo dados. Pelo falso conceito geral de que aprender desenho é coisa muito séria e da austeridade com que seu estudo deve ser encarado, alguns relutam em ver, desde logo, nos meios aparentemente indisciplinadores, pelo encanto do jogo e facilidade, o caminho, inicial para a reconstrução. Reside, no entanto, justamente nessa leveza e naturalidade na maneira de levar o aluno ao desenho, o segredo do seu interesse e encantamento.

Curioso é notar que, no início do contato com as novas técnicas de desenho, resultam trabalhos de real beleza e valor, mas que nem sempre são percebidos pelo aluno que o executou; e quando, em sua apreciação, o professor exalta as qualidades nele existentes, é com certo espanto e desconfiança que o aluno recebe a crítica. É que, por parte do aluno, a sua própria apreciação ainda se baseia em padrões que ele adquiriu erradamente em relação ao que é bom e desejável em arte. Aos poucos, porém, ele próprio passa a perceber, pela continuidade e vivência com os processos, onde reside o verdadeiro sentido da expressão artística.

De posse, então, de novos conceitos e de maior consciência artística, ele estenderá essa sensibilidade a todas as outras técnicas com que for tendo contato, praticando as devidas transposições que a cada uma delas condicionar.

Ainda como no curso infantil, a Escolinha, nos seus cursos para adultos, não pretende formar artistas e sim pôr à disposição dos seus alunos os meios para o desenvolvimento estético e posteriormente atingirem uma consciência artística. As aludidas técnicas iniciais, utilizadas nos cursos para adultos, compreendem vários processos que sempre vão se enriquecendo à medida que o professor as vai descobrindo em suas pesquisas. O desenho chamado "meio cego" possibilita maior liberdade para o aluno, pois que não permite a crítica durante a sua execução, facilitando a

manifestação mais direta da sensibilidade. Esta espécie de desenho é obtida calcando-se com um palito de fósforo, cabo de caneta ou objeto semelhante sobre uma folha de papel opaco colocada sobre uma placa de vidro, metal ou madeira, coberta com uma fina camada de tinta de imprimir. Acabado o trabalho, retira-se a folha de papel e o desenho estará registrado no verso.

Outro processo de igual alcance é o que consiste em desenhar com um estilete de metal pontiagudo, com o qual o aluno provoca sulcos sobre o papel, que, em seguida, ao se aplicar uma tinta aguada com um pincel se tornarão mais escuros, pois a tinta se fixará neles mais fortemente do que na superfície lisa do papel. Na feitura de trabalhos em que são utilizados recortes de papel e colados para formar desenhos, reside um grande fator de libertação pelo que ele oferece de simplicidade e surpresa na sua execução, pois não permite que o aluno rebusque demasiado a forma, exigindo-lhe uma atitude mais livre e sintetizadora diante do trabalho. Ainda outras técnicas de função idêntica são aplicadas, tais como a feitura de desenhos com arame, desenhos obtidos esfregando-se o lápis-cera sobre a folha de papel contendo por baixo formas recortadas, o nanquim lavado, aparecendo os brancos previamente isolados com tinta de guache etc.

Estes processos visam substituir o emprego do lápis comum, a fim de não permitir que ilações relacionadas com este material e o aprendizado mal orientado venham contribuir para a reincidência de erros.

Não há nenhuma determinação sobre o tipo de trabalho inicial, isto é, o aluno não é levado ao desenho de imaginação ou do natural por imposição, e sim por sua livre escolha. No caso do aluno se iniciar pelo desenho de imaginação, o professor aguarda o momento oportuno para que, através do desenvolvimento normal, apareça o interesse pelo desenho do natural. Se, ao inverso, o aluno se inicia pelo desenho do natural, depois de certo desenvolvimento, estimuladas suas qualidades inventivas, ele passará ao desenho de imaginação.

Simultaneamente ao aprendizado destas técnicas iniciais, o aluno vai recebendo conceituações sobre o desenho, suas várias espécies e finalidades a que se destina.

(Texto manuscrito de Abelardo Zaluar, para distribuição interna da EAB).

A contribuição **de fora**

Desde Margaret Spencer — fundadora da Escolinha com Augusto —, Milagros Veloso, Maria Fuks, Seonaid Robertson, inclusive aqueles que se tornaram brasileiros como o argentino Ho Krugli, a EAB sempre acolheu um número muito significativo de estrangeiros de passagem — mais ou menos longa — pelo Brasil. A idéia era sempre integrar o trabalho feito no País com o movimento arte-educação em termos mundiais. Trocar experiências, enviar bolsistas ao exterior e trazer de lá quem quisesse dar elementos para o avanço do movimento aqui. E assim, passaram pela Escolinha alguns dos nomes mais significativos da educação e da arte do mundo. Tom Hudson principal discípulo de Herbert Read deu cursos na Escolinha em 1971, 1973 e 1975. Seu tema central era arte e tecnologia na educação, sob o título geral de "Educação criadora", apresentada através de palestras, seminários e atividades criativas. Além do Rio, trabalhou em São Paulo, Brasília e Salvador. No depoimento que enviou por carta inclui, dentre os aspectos de maior importância para o desenvolvimento da EAB, os seguintes, para os quais acredita ter contribuído:

- treinamento de professores e especialistas em desenvolvimento criativo para crianças;
- fazer da arte-educação matéria no currículo das escolas;
- demonstração das possibilidades criativas do desenvolvimento da criança: artístico, pessoal e social;
- desenvolvimento de uma rede de arte-educação através do país e na América do Sul.



Maria Fuks dirigiu classes de expressão corporal, um novo curso na expansão das atividades da Escolinha.

Estágios

O quadro geral dos cursos e convênios dá uma visão panorâmica do trabalho desenvolvido ao longo dos anos pela Escolinha de Arte do Brasil. A título de exemplo, eis uma síntese de um relatório de estágio (observação e treinamento, acordo com a Secretaria de Educação do Estado da Guanabara, 1974). Objetivos gerais:

- estimular o desenvolvimento da capacidade criadora do educador, incentivando atitudes e comportamentos adequados à educação criadora (campo profissional);
- compreensão da ação educativa da arte, sobretudo sua função integrativa;
- estudo para soluções básicas, visando à renovação do ensino criador, na área da educação artística.

A metodologia usada no CIAE é a do "fazer fazer" — o partir sempre da experiência direta.

Os resultados que vimos observando nestes dez anos de experiências são, basicamente, os seguintes:

- um impacto inicial dos professores-alunos e artistas-alunos pelo espírito não-aca-dêmico;
- oportunidades constantes de "catarses" individuais e de grupo;
- reforços de idéias fundamentais por redescobertas (conseqüências de experiências em campos diversos, mas abordadas dentro de um clima muito aberto)
- importância da criatividade na vida individual e na sociedade;
- necessidade de um clima de liberdade para que haja libertação da criatividade;
- valorização do que cada um é capaz de dar, aceitação do que cada um é;
- descoberta e valorização de nossos meios de expressão.

"Pensamos que, na medida em que se atinge uma maior amplitude de perspectivas através de uma experimentação mais ampla e mais livre de várias formas de expressão, o professor especializado em deficientes mentais encontrará novos meios de desenvolvimento do seu educando e, o que é mais importante, uma visão melhor, porque mais otimista e mais completa, do seu aluno."

• • •

"Aos poucos, do contato que tivemos com todos vocês da Escolinha, aprendemos uma grande verdade: ninguém estava aqui para ser julgado, muito pelo contrário, vocês mostravam tudo de bom que tinham para nos dar e, em troca, só nos pediam que trouxéssemos nossa contribuição, criticando construtivamente, para que, cada vez mais, as crianças — principal objetivo da Escolinha — fossem beneficiadas".

(Depoimento de estagiárias da Secretaria de Educação (1971))

Campanhas e projetos: realizações e esperanças

Outro campo de trabalho da Escolinha, cheio de possibilidades, constitui-se nos projetos e campanhas que, além de envolverem entidades, crianças e jovens, professores e comunidades, têm objetivos específicos considerados relevantes em termos educacionais.

Em primeiro lugar, o objetivo de sensibilizar a criança para a memória cultural do país e das comunidades. Desde a década de 50, pelo menos. Augusto Rodrigues arquiteta um projeto de grandes dimensões: fazer as crianças desenharem o Brasil, partindo de sua cidade, seu estado, sua região. Ensaios dessa idéia foram realizados. Os projetos "O Rio de Janeiro visto por suas crianças", "Ouro Preto visto pelas crianças" e outros semelhantes foram empreendidos, chegando à fase de exposição. "Igarassu visto por

suas crianças", realizado pela Escolinha de Arte de Recife, foi publicado com texto de Mauro Mota, em coedição da Presença com o INL/MEC.

Outro objetivo — despertar na criança e no adolescente o interesse pelo estudo das realizações e do pensamento de grandes personalidades brasileiras ou estrangeiras — foi levado adiante com os projetos "Mauá" e "Mahtma Gandhi".

O trabalho com os professores e com as crianças, em termos de sensibilização cultural e estética, foi desenvolvido através do projeto FRAPE (Função Reativadora das Artes Plásticas na Educação), em conjunto com o Instituto Nacional de Artes Plásticas, MEC e FUNARTE, através do projeto "A Criança e o Museu", com a Fundação Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social (MUDES), e do Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte na Educação (PRODIARTE).

O trabalho baseado no jogo, na ludicidade e na alegria de brincar tem proporcionado experiências bastantes ricas como os "Domingos da Fantasia", em conjunto com o Departamento de Cultura da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro, o projeto "Atividades lúdicas no Jardim de Infância", e o projeto "Brincar, Viver e Aprender", realizados no interior do Estado do Rio de Janeiro.

Em 1959, num trabalho conjunto com a Nestlé, a Escolinha promoveu a campanha "Faça você mesmo o seu cartão de Natal" com resultados estimulantes.

A visão panorâmica dos projetos e campanhas desenvolvidos pela Escolinha de Arte do Brasil e pelas entidades que a ela se associaram, aponta para o aprofundamento dos valores mais arraigadamente humanos e nacionais; tendo como base os fundamentos permanentes de sua filosofia: respeito pela criança e liberdade de expressão. Da combinação desses elementos, um leque enorme de possibilidades: projetos para hoje e amanhã, possíveis concretizações de um ideário.

Jornal Arte & Educação

A Escolinha sempre publicou textos — traduzidos ou de autores brasileiros — que serviam de subsídios para os diversos cursos e atividades. Textos "clássicos" para a Escolinha, como "é preciso olhar a vida inteira", de Henri Matisse, resumos de livros de Herbert Read, o artigo "Ao resto, o resto", de Augusto Rodrigues e muitos outros foram reimpressos muitas vezes e distribuídos para os alunos e professores que passaram pela Escolinha. Resumos das aulas de professores como Tom Hudson e textos divulgando técnicas e utilização de materiais, como os do curso de Miss Robertson, tornaram-se documentos bastante procurados até por pessoas de fora da Escolinha. Mas, a partir de 1969, começou-se a sentir mais agudamente a necessidade de uma publicação sistemática que fosse porta-voz das idéias da Escolinha e do Movimento da Educação através da Arte. Reuniões de Augusto Rodrigues, Cordélia de Moraes Vital, Zoé Noronha Chagas Freitas e Noêmia Varela concluíram que estava na hora de a EAB editar o seu jornal. Além de divulgar as idéias, seria um meio de analisar experiências e um campo fértil de debates. Jader de Medeiros Britto foi chamado para editar o jornal e começou a reunir material. Em 1970, saiu o número zero de *Arte & Educação*. Augusto Rodrigues foi editor do número 1 ao 13, Jader do 14 ao 20, sempre assessorados pelo Conselho Editorial que programava as matérias. Dos números 21 a 23, a responsabilidade ficou a cargo do prof. Mauro Costa. com a reestruturação do jornal, ele passou a ser patrocinado pela SOBREART, continuando a ser órgão da Escolinha.

"Em julho de 1970, realizou-se em Coventry, na Inglaterra, a XVI Assembléia Mundial da INSEA (International Society for Education through Art) de que participaram, representando a Escolinha, sua Vice-Presidente e a Assistente de Direção, respectivamente Zoé Chagas Freitas e Maria Helena Novais Mira.

Foi distribuído, na ocasião, um jornal de Biologia que despertou especial interesse pelo conteúdo da informação, bem como pela forma gráfica, simples, moderna.



Um mestre internacional



.Tom Hudson dá o seu recado na Escolinha.

Zoé nos trouxe um exemplar desse jornal a título de sugestão para a experiência gráfica que vamos realizar. Fiquei com a responsabilidade editorial e pude contar, mais tarde, com a colaboração regular de um Conselho Editorial de que participavam Augusto, Zoé, Noêmia, Cecília Conde, Paulo Alberto Monteiro de Barros, Maria Helena Novaes, Flávia Lobo e Paulo Afonso Grisolli. Reunida a matéria para o número zero (artigos, relatos de experiências, entrevistas, notícias, desenhos de crianças, fotografias) e definida sua programação visual, em que pude contar com a assistência estimulante de Zivaldo, fui com Zoé à oficina gráfica de O Dia, onde o jornal Arte & Educação passou a ser composto e impresso. Contribuíram para esse número, com artigos especiais, o professor Anísio Teixeira, a profª Maria Helena Novaes Mira, o Dr. Pedro Ferreira, a Dra. Nise da Silveira e outros. Em setembro de 1970 circulou o número zero."

* * *

"O Conselho Editorial definia temas a serem debatidos pelo jornal: literatura infantil, lazer, educação pré-escolar etc. A tiragem e distribuição eram problemas contínuos. O número zero teve uma distribuição de 3 mil exemplares, esgotada. Depois, com Augusto como editor, passou a 5 mil exemplares. A maior tiragem que lembro foi de 8 mil exemplares, o número sobre educação pré-primária. Desse número foi pedida uma tiragem maior para o Congresso da Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP), em São Paulo. Agora, o jornal está sob a responsabilidade de Mauro Costa, desenvolvendo a reflexão e continuando com o registro de novas experiências educacionais. Defendo a permanência do jornal. Além dele, deve-se partir para a concepção de um Anuário de Arte e Educação, com as contribuições teóricas mais significativas, informes de pesquisas e realizações criadoras relevantes na área, em nosso país e na América Latina".

(Do depoimento de Jader de Medeiros Britto)

"Faço parte do Conselho Editorial do jornal Arte & Educação, que considero muito importante por ser a única contribuição para o professorado do Brasil que liga todas as ciências, técnicas e artes que estão relacionadas com a educação. É um repositório da reflexão brasileira sobre esse tema".

"O curioso desse jornal é que ele tendo uma tiragem pequena, é simplesmente devorado pelas professoras, tal a carência de publicação especializada".

"O jornal precisa se adequar à sociedade de massas contemporânea, ganhar tamanho, volume, distribuição e frequência para chegar efetivamente aos professores".

(Depoimento de Paulo Alberto Monteiro de Barros)

uma nova sociedade

Em 1973, o pessoal da Escolinha de Arte do Brasil se reuniu em uma nova entidade jurídica destinada a expandir o trabalho de arte-educação no País e relacioná-lo, de maneira mais eficaz, com o movimento no resto do mundo: Sociedade Brasileira de Educação através da Arte. Sob a coordenação de Zoé Noronha Chagas Freitas, a

SOBREART se lançou ao financiamento de pesquisas, assumiu a publicação do jornal *Arte & Educação* — que continuou a ser órgão da Escolinha de Arte — e se fez representar em congressos e encontros internacionais até realizar em 1977, no Rio de Janeiro, o Encontro Latino Americano de Educação através da Arte.

A SOBREART "visa ampliar as dimensões da educação criadora no País e representar seus interesses no âmbito internacional. Atua no sentido de integrar a arte no processo educativo, fomentando a pesquisa, a realização de experiências, reunindo e divulgando a documentação na área e promovendo o intercâmbio de informações por meio de seminários, congressos, exposições, cursos, estágios".

(Folheto de divulgação da SOBREART, INSEA e Escolinha de Arte do Brasil).

A EAB NO PROCESSO EDUCACIONAL BRASILEIRO

AS DIVERSAS FACES DA ESCOLINHA

"O que sempre se pensou é que a Escolinha deveria desaparecer no dia em que suas idéias, princípios e métodos fossem integrados na escola comum, quer dizer, a partir daí ela não teria mais razão de existir. Mas, como provavelmente isso nunca vai acontecer, espera-se que tenha vida longa".

• • •

"São diversas as faces da Escolinha, desde aquela mais típica, voltada para as atividades com crianças e que apresenta uma problemática específica, à Escolinha do CIAE, destinada à formação de professores em arte/educação. Há também aquela voltada para os cursos de gravura e a Escolinha do intercâmbio com outros estados, com outras Escolinhas, com outros países, com outras instituições. Finalmente a Escolinha que está aparecendo, que vai surgindo, a dos convênios. São os mesmos elementos — está aí Dona Noêmia como prova — trabalhando em quatro, cinco áreas diferentes. A Escolinha é grande nisso: são muitas atividades, o corpo de pessoal é muito pequeno, a área também é pequena, mas o trabalho continua".

• • •

"Então são cinco escolinhas: a Escolinha das crianças, a Escolinha dos jovens, a Escolinha dos convênios, a Escolinha do CIAE e a Escolinha do intercâmbio".

(Depoimento de Jorge Santos)

1. A Escolinha das crianças e dos jovens — laboratório em arte-educação
 - educação especial
 - recreação
2. A Escolinha dos adultos
 - divulgação de técnicas
 - cursos de complementação cultural
3. A Escolinha do CIAE
 - formação de educadores
4. A Escolinha dos convênios
 - Pestalozzi/PUC/Prodiarte/MUDES/Secretarias de Estados
5. A Escolinha de intercâmbio
 - Movimento Escolinha de Arte

A parte relativa ao ensino da arte e a formação dos professores no campo da educação artística se baseia, em grande parte, nos trabalhos de Ana Mae Tavares Barbosa, principalmente no seu livro "Teoria e prática da educação artística", que é a síntese mais cuidada sobre um assunto pouco estudado no Brasil.

Além de ser a principal estudiosa de educação artística hoje, Ana Mae é pessoa vinculada à Escolinha de Arte do Brasil.

Em seu depoimento para a pesquisa afirma Ana Mae:

"Meus primeiros contatos com a EAB se deram em 1964, quando comecei a organizar a Escolinha de Arte da Universidade de Brasília. Antes, meus contatos haviam sido com a Escolinha de Arte do Recife, iniciados em um Curso de Preparação de Professores para o Concurso da Secretaria de Educação de Pernambuco, através de Noêmia Varela, Paulo Freire e Raquel Castro. Na Escolinha de Arte do Recife, fui estagiária (1968), professora (1959), diretora (1960) e coordenadora pedagógica (1960 a 1964 e 1966). A Escolinha despertou o interesse do educador pela arte na educação e nutriu este interesse fornecendo-lhe possibilidades de desenvolvimento teórico-prático na área, através de cursos e estágios.

Meu último contato se deu em julho de 1978 em uma aula para o CIAE. No mesmo ano, em outubro, obtive o título de doutor em Educação na Universidade de Boston (major: Educação Humanística e comportamental; minor: Arte-Educação), com a tese: 'A influência americana no ensino da Arte no Brasil: análise de dois momentos (Walter Smith e John Dewey)'".

CONCEITOS SOBRE O ENSINO DA ARTE

"O conceito de ensino da arte como adorno (algo não usável em si mesmo, periférico no currículo) firmou-se quando foi estabelecido nos programas de escolas para moças de alta classe nos Estados Unidos, nas primeiras décadas, e no Brasil, na segunda metade do século XIX".

• • •

"com a República, novas leis educacionais incluíram o desenho geométrico no currículo, não com fins de aplicação à indústria, como chegara a propor Rui Barbosa, mas com o objetivo, nascido do positivismo, de desenvolver a racionalidade".

• » •

"A partir de 1920, com as tentativas de reforma de Sampaio Dória, depois reforçadas pela Escola Nova, começou no Brasil o movimento de inclusão de Arte na escola primária como uma atividade integrativa, uma espécie de segunda linguagem, para expressar ou para fixar o que tinha sido aprendido nas aulas de geografia e estudos sociais. Os métodos, contudo, continuariam os mesmos. Na maioria dos casos, as crianças desenhavam copiando do material visual usado como motivação".

"A primeira grande renovação metodológica no campo da Arte-Educação se deve ao movimento de Arte Moderna de 1922. No Brasil, como já havia acontecido na Áustria com Cizek, o interesse pelas teorias expressionistas e pelos escritos de Freud levou a uma valorização da arte infantil. Mário de Andrade e Anita Malfatti foram os introdutores das idéias de livre-expressão para a criança. Anita, orientando classes para jovens e crianças em São Paulo, e Mário de Andrade promovendo programas e pesquisas na Biblioteca Municipal de São Paulo, escrevendo artigos a respeito em jornais e introduzindo no seu curso de História da Arte, na Universidade do Rio de Janeiro, estudos sobre a Arte da Criança. A idéia de livre-expressão, originada no expressionismo, levou à idéia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e a idéia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artistas e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas, passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação. De 1937 a 1945, o estado político ditatorial implantado no Brasil, afastando das cúpulas diretivas educadores de ação renovadora, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, entrouvrou a dinâmica educacional, possibilitando a solidificação de inúmeros clichês pedagógicos, entre os quais aquele que caracteriza a Arte na Educação como função de liberação emocional.*"

* * *

"Contudo, a idéia da livre expressão somente alcançou a escola pública durante os anos 30, quando outra crise político-social, a mudança da oligarquia para a democracia, exigiu reformas educacionais. O movimento da Escola Nova explodiu então no País, tentando transformar o deficiente sistema de educação. Fortemente influenciados por Dewey, Claparède e Decroly, os líderes do movimento afirmavam a importância da Arte na Educação para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança. Nereu Sampaio, um professor de desenho, traduziu textos e divulgou a idéia da arte como experiência consumatória, de John Dewey. Ele também orientou algumas experiências valiosas naquele tempo sobre o desenvolvimento da criança através da arte, na Escola Normal do Distrito Federal. Quando o movimento para incluir arte como livre expressão nas escolas primárias estava no auge, o Estado Novo iniciou a repressão no campo educacional, perseguindo os professores da Escola Nova. Depois da queda de Vargas, os esforços pela redemocratização colocaram a educação novamente em foco. A campanha pela recuperação de alguns princípios da Escola Nova trouxe de volta ao poder os líderes daquele movimento. Foi durante este clima favorável à recuperação e à renovação da educação nacional que o

artista Augusto Rodrigues criou a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro (1948). Era uma espécie de atelier. onde as crianças podiam desenhar e pintar livremente, refletindo o clima de reafirmação expressionista, que dominava o pós-guerra.

Até aquele momento, a redemocratização não havia alcançado a arte-educação. E, portanto, a iniciativa de Augusto Rodrigues foi recebida com entusiasmo não somente pelos artistas de vanguarda na época (Clóvis Graciano, Alcides Rocha Miranda e outros) mas também pelos educadores envolvidos no processo educacional, como Anísio Teixeira e Helena Antipoff. Em breve, a Escolinha, além de continuar com suas classes de arte para crianças, adolescentes e adultos, tornou-se um centro para treinamento de professores de arte, estimulando também a criação de outras escolinhas em diversos estados.

Até 1973, as escolinhas eram a única instituição permanente para treinar o arte-educador. Graças a essa maneira não competitiva e mesmo cooperativa, pela qual sempre se orientaram, elas puderam contar com a ajuda e o suporte da comunidade intelectual em que estavam implantadas."

(Ana Mae Tavares Barbosa, Os equívocos no Brasil, *ARTE HOJE*. Rio de Janeiro, n° 18, pág. 59-60)

Paralelamente — em termos mundiais — relatório da UNESCO sobre pesquisa realizada em 65 países, em 1955, conclui:

"Reconhecer à Educação Artística o lugar que lhe é próprio é dar ao indivíduo o meio de lutar contra esta ameaça de desumanização que o espera". Esta afirmação é enriquecida com os dados que as respostas de 65 países a uma enquete da UNESCO, sobre os fins do ensino das Artes Plásticas, forneceram.

As respostas permitiram agrupar os objetivos do ensino das Artes Plásticas em cinco grandes categorias:

- a) fins educativos: as respostas delinearam, com grande diversidade de fórmulas, o papel que este ensino tem nas diferentes fases do desenvolvimento espiritual e intelectual da criança. Considerando-se primeiramente os fins de "formação", acentuando-se o desenvolvimento das funções, tais como: a imaginação, o espírito de observação, o senso criador, expressão — colocada esta no mesmo plano que a palavra e mesmo sendo considerada como mais eficaz;
- b) cultura geral: o valor do ensino artístico como fator de enriquecimento do patrimônio cultural do aluno;
- c) fins didáticos: o ensino de desenho e ramos anexos constitui um meio didático do qual os mestres apelam para o ensino de todas as disciplinas. Alguns países (Reino Unido e Itália) colocaram que o desenho é a fase inicial da escrita;
- d) ordem prática: em geral falaram de aquisição de técnicas e alguns países acentuaram que as técnicas não devem ter um fim nelas mesmas, mas devem ser um meio de facilitar a expressão. Alguns países admitiam que o aprendizado técnico poderá mais tarde ser utilizado no aprendizado profissional do aluno;
- e) visando à orientação (conhecimento do aluno): melhor conhecimento pedagógico da criança.

"A Lei de Diretrizes e Bases, de dezembro de 1961, possibilitando a coexistência da iniciação artística e do desenho no currículo, pretendeu resolver a área conflitante entre arte e

técnica. Entretanto, o artigo 26, parágrafo único, da referida lei (Os sistemas de ensino poderão estender sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade) e a resistência dos professores de desenho possibilitou, pouco a pouco, uma limitação da Arte às áreas de iniciação técnica.

A Arte, como elemento integrativo entre as áreas cognitiva, afetiva e motora, dirigindo-se à formação global do indivíduo, continua a ser dada fora da escola, nas Escolinhas de Arte, que desenvolvem um trabalho sem garantia de continuidade para o aluno, e sujeito a uma série de variáveis pouco estimulantes para o professor, quase sempre resultantes do caráter complementar que é conferido à Arte pelo sistema educativo.

Quer do ponto de vista da realidade operante, quer do ponto de vista da lei, a Arte, até agora no Brasil, representou um papel complementar na Educação. A própria Lei de Diretrizes e Bases designou a Arte no artigo 38, item IV, como 'atividade complementar de iniciação artística'. enquanto que o desenho sempre foi exigido como matéria obrigatória nos currículos de quase todos os Estados do Brasil".

Depois da LDB, deu-se maior ênfase à obrigatoriedade da educação artística a partir da Lei 5.692, de 1971, mas a realidade continuou a mostrar a precariedade da formação do professor de arte, A lei colocou a necessidade, apesar de oficialmente ainda não haver perfeita compreensão do sentido da arte na educação.

"A educação artística é o processo que mobiliza a capacidade criadora do educando, levando-o a ampliar a concepção do seu próprio universo; não é, portanto, um instrumento que a escola de 1º grau utilize para alcançar os objetivos de outras disciplinas, áreas de estudo ou atividades; é muito mais, sendo força ativadora do processo educativo global, incentivando a fazer, refletir, transformar, comunicar, decidir, agir, criticar e criar atividades básicas ao processo de aprendizagem e dessa forma promovendo o retorno da energia nele investida. É parte de um todo no processo de formação do homem. Propicia a inter-relação entre o indivíduo e o meio no sentido de seu próprio crescimento e desenvolvimento; procura seu equilíbrio. A expressão educação artística' identifica-se, em seu conteúdo atual, com os postulados da educação através da arte; enfatiza os processos de crescimento, sensibilização, convivência solidária, auto-reservação e dignifica a continuidade do existir. Estas colocações vêm ao encontro dos objetivos da Educação nacional, conforme se formulam nos artigos primeiros das Leis n.ºs. 4.024/61 e 5.692/71, especificados nos Pareceres 853, de 12/11/71, e 4.833, de 3/12/75. e ainda na Resolução n.º 22, de 23 de outubro de 1973".

(MEC-DEF — 1º Encontro para Estudo da Educação Artística na Escola de 1º Grau — Belo Horizonte, dezembro de 1976; Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1977, pág. 4-5)

Participaram do Encontro 14 especialistas — Cecília Conde, Frederico Morais, Hilton Carlos de Araújo. John Neshling, Lúcia Alencastro Valentim, Mahylda Bessa. Marcy da Silva Pereira, Maria Cecília Costa, Nilda Cosso Alves, Onofre Arruda Penteado Neto. Noêmia de Araújo Varela. Rosângela Silvestre Maia. Terezinha Éboli, Velcy Terezinha Kluge Pereira. Destes, seis são ou foram membros da EAB ou mantêm contato com ela. Proposições neste sentido já vinham sendo levantadas, no enfoque da Escolinha anos antes, como é exemplo o texto dos delegados do Movimento Escolinhas de Arte ao Congresso da INSEA em 1970, resultado de longo trabalho e contínuos debates.

EVOLUÇÃO DA IDÉIA

Tendo surgido há trinta anos, a Escolinha de Arte do Brasil caracterizou-se, desde o início, como idéia comum de um grupo interprofissional, com o sentimento também comum de que a liberdade de expressão da criança é fator fundamental na estruturação da personalidade infantil. A idéia central teve força suficiente para aglutinar profissionais com formação e experiências pessoais diversificadas e com atuação destacada em seus respectivos campos. Augusto Rodrigues trazia interrogações sobre o sistema educacional vindas da sua infância e dos seus embates com a escola tradicional e repressiva. Trazia toda a sua sensibilidade de artista e sua personalidade inquieta. Trazia sua capacidade de aglutinar os mais diversos elementos e de conseguir que cada um desse sua contribuição num esforço comum. Lúcia Alencastro reunia conhecimento e percepção desenvolvidos como aluna e depois substituta de Guignard no ensino da arte. Noêmia Varela, que veio depois, trazia experiências em educação especial, uma formação sólida, com grande lastro de pesquisa e capacidade de abertura. A estes, foram-se somando muitos e muitos nomes e a EAB chamou a atenção das mais significativas personalidades no campo da Educação, da Arte e da Cultura em geral. A simples consulta à lista de professores que passaram pelos diversos cursos da Escolinha mostra a força de aglutinação que a sua idéia e os seus princípios detinham.

A EAB não era uma organização estruturada, era antes uma idéia aberta e um laboratório, um ponto de encontro de todos os que se interessavam por educação e por **arte**. De uma forma ou de outra, estiveram ou estão ligados à experiência da Escolinha personalidades da significação de Anísio Teixeira, Helena Antipoff, Nise da Silveira, Durmeval Trigueiro e muitos outros. A idéia de liberdade era tão viva e tão fecunda que se constituiu na pedra de toque deste laboratório, sensibilizando as pessoas que por aí passaram, modificando posições pessoais e carreiras.

Este laboratório foi encarado pela sociedade como uma resposta a expectativas da escola, dos pais, das crianças, dos professores e dos artistas, como demonstra o aproveitamento dos recursos humanos produzidos pela EAB nas mais diversas áreas de atuação profissional.

Tendo sido essencialmente uma idéia dinâmica, a EAB não se preocupou em constituir-se numa estrutura organizacional funcional capaz de operacionalizar objetivos e metas claramente expressos. A Escolinha sempre esteve mais preocupada em realizar novas experiências do que em sistematizar as já vividas. Tendo evoluído e subsistido em meio aos entraves e dificuldades do processo cultural e educacional brasileiro, a EAB disseminou suas idéias nas escolas de todos os níveis, influenciando professores de arte, educadores, psicólogos, sociólogos, tornando-se uma das mais significativas experiências no campo educacional brasileiro.

Questões

1. Hoje, quando a marca deixada pela EAB foi tão claramente impressa no processo educacional brasileiro — como no caso da oficialização do ensino artístico nas escolas —, esta instituição, com características tão peculiares, ainda tem uma missão a desenvolver?
2. Quais os principais problemas da Escolinha hoje?
3. De que recursos ela ainda dispõe?
4. Que resposta ela pode dar às expectativas atuais de crianças, pais, educadores e artistas?
5. como deverá ela se organizar frente às novas necessidades?

Alternativas

É um ponto de vista comum de todos os que estão dentro ou em torno da EAB que a *idéia* já foi disseminada, mudando de forma significativa, tanto o ensino da arte propriamente dita, quanto conceitos e processos educacionais em todos os níveis da educação brasileira — 1º, 2º e 3º graus.

Essa influência estendeu-se, também, entre os que têm poder decisório no sistema educacional, marcando sua mentalidade, legislação e pareceres sobre educação artística.

O novo mercado não são mais as Escolinhas de Arte, que não têm mais sentido, quando o valor da arte na educação já não é mais discutido, e tenta-se aplicar esta filosofia na escola regular, decorrendo daí uma nova clientela para a EAB: a capacitação de pessoal para as escolas oficiais, aptas a executar o espírito da Lei 5.692/71 no que se refere à educação artística. A EAB constitui-se no maior patrimônio nacional neste sentido.

Há uma expectativa dos professores de educação artística de todo o país quanto à EAB — preparação de cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização, possibilitando que os antigos professores de Belas Artes e Conservatórios possam assimilar a filosofia da educação através da arte contida no espírito da lei, bem como no que se refere à preparação de material pedagógico.

A EAB poderá montar cursos de mestrado, preparando pessoal para atuar a nível de 3º grau nos cursos de educação artística de todo o País. Também é ponto de vista comum a necessidade da EAB se reorganizar como estrutura administrativa, criando uma infra-estrutura capaz de suportar, com mais profissionalismo, a oficialização de seus cursos.

Esta posição tem a vantagem da EAB poder capacitar professores, especialmente a nível de 3º e 4º graus; há, contudo, o risco de torná-la uma escola comum, aprisionada em deveres e burocracias. Esta posição precisa ser muito conscientizada antes de ser assumida, não devendo a EAB perder seu caráter de laboratório (o que de certa forma já perdeu). Duas saídas poderiam decorrer desta tomada de posição:

1) Tornar-se uma Fundação, o que supõe um bom patrimônio e uma sólida infra-estrutura financeira e administrativa.

2) Associar-se a uma universidade que lhe dê a infra-estrutura administrativa e o apoio legal, bem como o apoio financeiro, conservando porém o seu caráter de Centro de Pesquisa em Arte-Educação e montando, ao lado do laboratório com as crianças, cursos, especialmente de pós-graduação, capacitando pessoal para atuar nos cursos de educação artística das universidades do País, e ainda oferecer serviços e consultorias.

Passado e presente

"A EAB era um local onde sempre se encontrava alguém, um ponto de encontro de criação e debate, uma efervescência em torno da educação.

A contribuição e posição da EAB dentro do movimento educacional brasileiro consistiu no fato de ter sido o ponto de encontro neutro das grandes discussões — reuniu todas as correntes. Por ser livre e não ter seus cursos oficializados, não tinha amarras e se permitia receber todas as correntes.

A EAB era um laboratório para todos os que tinham um pouco de inquietação. A EAB não é a sede física, mas a idéia de renovação contra a repressão da criança, da experimentação e da criação."

(Depoimento de Cecilia Conde)

'A 1ª fase da EAB é mais ingênua, primitiva. A outra é mais reflexiva, onde junto com o amadurecimento das experiências anteriores, surgem os questionamentos de como ampliar todo esse envolvimento no nível mais reflexivo.

A partir de certa época, começou a solicitação de fazer um trabalho mais profundo. Na Escolinha nada se perde — sempre se encontra a continuidade de qualquer forma. Se eu fizer um trabalho qualquer na Escolinha, de alguma forma vou me ver refletido. Meu trabalho vai se refletir e vai haver uma continuidade".

(Depoimento de Ilo Krugli)

"A maior qualidade da EAB é ser uma instituição de portas abertas para receber todo mundo, alunos e visitantes, sem exigência de títulos acadêmicos e sem exigir atestado ideológico".

(Depoimento de Ana Mae T. Barbosa)

A necessidade de organização

"É fundamental a criação de uma infra-estrutura administrativa. A EAB não pode viver de caridade — é humilhante para o professor que alguém dê dinheiro para lhe pagar o salário.

Seria muito mais interessante fazer-se uma sociedade para criar uma infra-estrutura, eliminando a situação constrangedora de ter de depender de donativos alheios".

(Do depoimento de Cecília Conde)

"Atualmente, como diretor do departamento de cultura, ando preocupado com a escolinha. Acho que o governo do estado teria obrigações maiores a assumir com a EAB e que não as está assumindo. Quando o MAM se incendiou, as pessoas se mobilizaram. Todos perceberam que era uma grande instituição e que não poderia ter se incendiado. Há um incêndio que pode ser evitado numa instituição tão importante quanto o MAM, que é o incêndio da destruição, da morte, da falta de fôlego, da perda de fôlego total da Escolinha, e que ninguém está se sensibilizando".

(Do depoimento de Paulo Afonso Grisolli)

Necessidade atual

"A EAB está escondida, ainda não caiu na boca do povo' — pertence a uma determinada classe privilegiada de educadores e artistas que sentem a EAB e sabem da existência da mesma.

A EAB precisa de uma metodologia de ação e de melhor compreensão de sua posição frente à sociedade.

A EAB precisa vir para a praça desenvolver projetos, para que possa entrar na casa de cada um".

(Do depoimento da equipe SESC)

NOVA CLIENTELA: O EDUCADOR

"A EAB precisa atualmente de maior sistematização, passar adiante esta experiência. preparar pessoal capacitado e atuar no ensino da arte, sem prejuízo da inquietação característica da Escolinha".

(Do depoimento de Abelardo Zaluar)

'Acho que, ao nível administrativo, falta às pessoas responsáveis pela Escolinha uma agressividade maior. Acho a EAB um negócio tão sério, tão fundamental para a vida cultural brasileira, que as pessoas que respondem por ela tinham a obrigação de assumir uma agressividade maior.

Talvez a Escolinha devesse ser uma Fundação. Acho que esse problema tinha que ser enfrentado. Penso que a Escolinha podia deixar essa marginalidade de pedir esmola quando entra em crise e, o que é impressionante, não está comovendo ninguém. Acredito que a Escolinha já percebeu hoje em dia, melhor que ninguém, que talvez sua clientela principal não seja a criança, seja o educador. A clientela infantil é muito mais o material de trabalho para educadores".

(Do depoimento de Paulo Afonso Grisolli)

"Acredito que hoje o trabalho da EAB deve estar mais ligado ao treinamento de professores que ao trabalho com as crianças, o que deveria ocorrer apenas como laboratório. O CIAE é a semente plantada nesse sentido, e a SOBREART deveria ser uma instituição complementar, capaz de promover a pesquisa nessa área. Para isso ela foi criada.

As pessoas que participam da Escolinha participam da SOBREART. Esta nasceu da EAB, mas tem atribuições diferentes, conforme os estatutos de ambas. A EAB realiza um trabalho essencialmente pedagógico através de cursos. A SOBREART cabe o intercâmbio de informações e documentação, o patrocínio de pesquisas no País e mesmo na América Latina, bem como a divulgação de idéias e experiências por meio de publicações, encontros e seminários. O caminho natural seria uma fundação que incorporasse a Escolinha e a SOBREART em bases profissionais".

(Do depoimento de Jader de Medeiros Britto)

"A Escolinha só poderá se jogar em outro tipo de trabalho quando existir dentro dela pessoas que o propiciem.

Um novo tipo de trabalho na EAB consistiria em continuar suas experiências, a nível de comunidade, no trabalho com teatro . . . O processo não se fechou na Escolinha. Em algumas escolas onde passei, não voltarei a dar aula — o processo se fechou. No caso da Escolinha, não. Ela tem a preocupação de formar gente nova . . . Eu teria algumas experiências para continuar nesse sentido".

(Do depoimento de Ilo Krugli)

"Vejo o trabalho da EAB muito mais como laboratório de formação e consultoria. A EAB tem de se reformular, segundo os padrões de um novo mercado, entrando inclusive para as Universidades. A EAB deveria tornar-se uma Fundação, com verbas para pesquisa, como um centro de referências no campo da Arte e Educação, promovendo cursos, encontros, palestras em todos os níveis".

(Do depoimento de Cecília Conde)

"O papel da EAB foi e continua sendo o de atingir uma mudança no processo da política educacional, uma tentativa de influenciar o governo na modificação das estruturas curriculares, objetivos e metodologias. A EAB tem lutado para influenciar os que têm o poder de decidir na educação nacional".

(Do depoimento de Onofre Penteadó)

"A única perspectiva é o aprofundamento da prática em pesquisas bem fundamentadas e da teoria em debates mais dialéticos, com mais profissionalismo. A EAB pode e deve evoluir no sentido da implantação de um curso de nível de pós-graduação. Ainda considero a Escolinha a mais importante e mais capacitada instituição de Arte-Educação no Brasil".

(Do depoimento de Ana Mae Barbosa)

"Educar é ver o homem em todos os seus aspectos". A partir dessa premissa, Augusto Rodrigues vê como possibilidades futuras para a Escolinha de Arte do Brasil, entre outros aspectos, os seguintes:

1. Um centro de estudos de problemas da criança brasileira, reunindo diversas áreas. como: Sociologia, Psicologia e Pedagogia.
2. A continuidade do trabalho de educação através da arte: ateliês para crianças, jovens e adultos e os cursos, especialmente o Curso Intensivo de Arte e Educação (CIAE).
3. Integração educação-comunidade: pesquisar novas formas de promover essa integração, articular-se com organismos universitários através do trabalho em cursos de graduação e pós-graduação em Educação e Arte. Realizar ou participar de pesquisas em diversos níveis. Trabalhar na perspectiva de aproveitamento dos recursos da comunidade, através de iniciativas como o Museu do Brinquedo, o trabalho com velhos, no sentido de preservar a memória regional e nacional, projetos como 'O Brasil visto pelas crianças', utilização da televisão para atingir toda a população em escala nacional. Em síntese, a Escolinha de Arte do Brasil funcionaria em três níveis:
 - como laboratório, continuando o trabalho com crianças;
 - como centro de formação de professores;
 - como uma Fundação ou integrada num complexo universitário."

(Anotações de uma conversa de membros da equipe da pesquisa com Augusto Rodrigues).

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO. Theodor W. *Philosophie de la nouvelle musique*. Paris, Gallimard. 1962.
- ALI. Sami. Nada de correção nos desenhos das crianças. *A Noite*, Rio de Janeiro. 23 out. 1957.
- ALMEIDA, Renato. *História da música brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro. F. Brighet & comp., 1942. p. 529.
- ALUSCHULER. Rose H. & HATTWICK. Berta Weiss. *Painting and personality*. Chicago. University of Chicago. 1947. 2v.
- ALVARENGA. Oneyda. *Música popular brasileira*. Rio de Janeiro. Globo. 1975. p. 330.
- ALVIN. Juliete. *Musicoterapia*. Buenos Aires. Paidós. 1967.
- AMARAL. Aracy. *Artes plásticas na semana de 22*. São Paulo. Perspectiva, 1970.
- AMERICAN. JOURNAL OF ART THERAPY; art in education, rehabilitation and psychotherapy. Washington, Elinor Ulman. 1961. Trimestral.
- ANDERSON. Harold H. Creativity, confronting and conflict. In: CONGRESSO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA. Miami Beach, s.d.t.
- . Creativity as personality development. *ETC: a review of general semantics*. California, 16(3):277-302. jul. 1959.
- . Creativity as recreation in the process of aging, in: *Anais do VI Congresso Interamericano de Psicologia*. 1959. Rio de Janeiro. 1960. p. 769-773.
- ANDERSON. W. *Art learning situations for elementary education*. Belmont. Cal.. Wadsworth, 1965.
- ANDRADE. Mario de. *Danças dramáticas do Brasil*. São Paulo, Martins. 1959. 3v.
- . Do desenho. In: *Aspectos das artes plásticas no Brasil*. São Paulo. Martins. 1965.
- . *Evolução social da música brasileira*. Curitiba. Guaira. 1941. p. 79. (Col. caderno azul)
- . *Pequena história da música*. 5 ed. São Paulo. Martins 1958. p. 232.
- ANDRÉS. Maria Helena. *Os caminhos da arte*. Petrópolis. Vozes, 1977.
- . *Vivência e arte*. Rio de Janeiro. Agir. s.d.
- ANICET. Ryth. Escolinha de Arte de Porto Alegre. *Rev. Ens.* Porto Alegre. 7(54):54. ago. 1958.
- ANNUAL MEETINGS OF THE AMERICAN SOCIETY OF PSYCHOPATHOLOGY OF EXPRESSION. 4.. Belmont. Mass.. 1971. *Conscious and inconscious expressives arts; theories, methodology and photographs*. Belmont. Basil. S. Karger, 1971. p. 205.
- ANTIPOFF. Otília Braga. *Educação do excepcional para professores*. Pref. de Helena Antipoff. Rio de Janeiro, Pestalozzi. 1975.
- AQUINO. Flávio de. Quando as crianças pintam o Natal. Fotos de Gervásio Batista. *Manchete*. Rio de Janeiro (766):94-9. dez. 1966.
- ARAÚJO. Hilton Carlos de. *Educação através do teatro*. Rio de Janeiro. Ed. Rio, 1974.
- . uma experiência de teatro na escola secundária. (Porto Alegre) MEC/CADES. 1974.
- ARBEAU. Thoinot. *Orchesography*. Dover. s. ed.. 1948. p. 104.
- ARGAN. Guiilio Carlo. *Walter Gropius y el Bauhaus*. Buenos Aires. Nueva Vision. 1957.
- ARNAL. Isabel Dias. *El lenguaje gráfico del niño deficiente*. Madri. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto "San Jose de Calazans" de Pedagogia. 1959.
- ARNHEIM. R. *Art and visual perception*. London. Faber & Faber. 1969. p. 485.
- . *Film as art*. London. Faber & Faber. 1969. p. 189.
- . *Psychology and the visual arts*. s.l.. Penguin Books. 1970.
- . *R. Toward a psychology of art*. Berkeley, Univ. of California. 1972.
- . et alii. *Education of vision*. New York. Gyorgy Kepes. George Brazillar. 1965.
- . et alii. *Visual thinking*. Berkeley. Univ. of California. 1974. p. 345. il.
- ART et éducation. In: UNESCO. *Recueil d'essais*. Paris. 1954.
- ARTE creador infantil. 1. ed. aum. Barcelona. Ediciones de Arte. s.d.
- ARTE & EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro. Escolinha de Arte do Brasil. 1970. mensal.
- AUGRAS. Monique. *A dimensão simbólica*. Rio de Janeiro. FGV. 1967.

- AUGUSTO Rodrigues e suas escolinhas; a arte no mundo das crianças. *O Cruzeiro*. Rio de Janeiro. 36(10):26-128. 14 dez. AZANHA. J-M. Pires. *Experimentação educacional*. São Paulo, EDART. 1974.
- AZEVEDO, Luis Heitor Correa de. *150 anos de música no Brasil*. São Paulo. Martins, s.d.n.p. BACHELARD, G. *La poétique de l'espace*. Paris, PUF. 1974, p. 214 BAINES. Anthony. *Musical instruments through the ages*. London, Faber & Faber. 1961. BALDINGER. Wallace S. *The visual arts*. New York, Holt Rinehart Winston, s.d.
- BARATA, Mário. *Raízes e aspectos da história do ensino artístico*. Rio de Janeiro. Escola de Belas Artes da UFRJ. 1966.
- BARBOSA. Ana Mae T.B. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo. Perspectiva. 1978. p. 132.
- . Escolinha de Arte de São Paulo; fundamento, andamento. *Educação para o Desenvolvimento*. São Paulo. 14:9-18. jun. 1969.
- . Recursos humanos e materiais para a educação artística no 1º grau. *R. bras. Est. pedag.*. Rio de Janeiro. 59(132):577-92. out/dez. 1973.
- . *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo, Cultrix. 1975.
- BARKAN. Manuel. *Research in art education*, s.l.. Fifth Yearbook. 1954. p. 151.
- BARRAUD. Henry. *Para compreender a música de hoje*. São Paulo, Perspectiva. 1975. p. 162.
- BARRON. F. *Creativity and psychological-health*. Princeton. Princeton Van Nostrand. s.d.
- BARROS. Jair Rêgo. A seu modo as crianças apreciam a beleza. *IPASE*. Rio de Janeiro, 6(38):27-29, 1954. p. 47. BASSET, Richard. *The open eye in learning*. Cambridge. Mass.. M.I.T.. 1969.
- BATCHELDER. Marjorie & LEE COMER. Virginia. *Creative approach*. London. Faber & Faber, 1959.
- BATTCKOCK. Gregory. *News ideas in art education: a critical anthology*, s.l.s.ed. 1973. BATTISTELLI. V. *La moderna letteratura per l'infanzia*. Firenze. 1925. BAUZER MEDEIROS, Ethel. *Jogos para recreação na escola primária*. Rio de Janeiro. MEC/INEP/CBPE.
1959. BENSE, Max. *Estética: nueva vision*. Buenos Aires Enxayos. 1973. p. 185. (Série arte y estética.)
- BERCY. Jean. Plano para atividades artesanais e artísticas. *Mensagem rural*. 3(17), 1975. Sobre a Fazenda Rosário. BERNSON. M. *Del garabato al dibujo*. Buenos Aires. Kapeluz, 1962. BERRY. Ana M. *Art for children*. London. Studio. 1947. BESSA. Mahylda. Programa de Educação artística: artes plásticas no 1º grau. *R. bras. Est. pedag.*. Rio de Janeiro. 59(132):688-702. out/dez. 1973. BEYER. René. *Art et communication*, s.l. Casternuan/Poche. s.d.
- BOAL, Augusto. *Teatro dos oprimidos e outras temáticas*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1977. BOERMA. Ap. Arte e educação. *Escola secundária*. (10):22-23. set. 1959. BONIS. Elisa. A educação pela arte. *O Dia*. Rio de Janeiro. 12 ago. 1956. Sobre a EAB. BOURDIEU. Pierre. Modos de produção e modos de percepção artística. In: *A ECONOMIA das trocas simbólicas*. S. Paulo. Perspectiva. 1974. p. 269-94.
- & CARBUL, Alain. *L'amour de l'art; les musées d'art européens et leur public*. Paris. Minuit. 1966.
- BURKHART. R. C. *Spontaneous and deliberate ways of learning: international textbook in art education*, s.l.. sed. 1962. BUSSELL. Jan. *Plays for puppets*. London. Faber & Faber.
- CAMPOFIORITO. Quirino. Evolução do ensino artístico. *O Jornal*. Rio de Janeiro. 18. junho. 1954. CAMPOS. Haroldo. *A arte no horizonte do provável*. São Paulo. Perspectiva. 1972. p. 237. (Col. debates). CANDWELL. Christopher. *O conceito de liberdade*. Rio de Janeiro. Zahar. 1968. p. 258. CARTER. Jean. *Creative play with fabrics and threads*. London, 1969. CARVALHO. Antonio Carlos de. Dez anos de confiança no poder criador da infância brasileira. *Última Hora*, Rio de Janeiro, 1958. CARVALHO. Benjamim A. Os deis mais modernos conceitos do desenho. *Atualidades pedagógicas* 4(19) 1953. CARVALHO. Dirceu R. Criatividade, uma faculdade que pode ser desenvolvida. *R. bras. Est. pedag.* Rio de Janeiro. 59(130):251-56. abr/jun. 1973. CASCUDO. L. da Câmara. *Tradição, ciência do povo. pesquisas na cultura popular do Brasil*. São Paulo. Perspectiva. 1971. 195 p. CASSIRER. Ernest. *Linguagem e mito*. São Paulo. Perspectiva. 1972, 131. p.
- . *Philosophie des formes symboliques*. Paris. Minuit. 1972. 3v.
- CASSOU, Jean. *Panorama das artes plásticas contemporâneas*. Estúdios Cor. s.d.
- CAVALCANTI. Carlos. *como entender a pintura moderna*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1963.
- . *Conheça os estilos da pintura*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1967.
- . *História das Artes*. Rio de Janeiro. J. Ozon. 1963. 2v.
- CENTO e cinquenta crianças e um amigo delas. *Visão*. São Paulo. 73(131):94-5. 1958.
- CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION, London. Atividades artísticas na escola primária inglesa. *R. bras. Est. pedag.*. Rio de Janeiro. 59(1301):301-30. abr./jun. 1973. CHRISTIE, Archibald. *Samplers stitches, a handbook of the embroiderer's art*. London. B.T. Batsjord. CICLE-INTERNATIONAL SURVEY OF CONSTRUCTIVE ART. London. Faber & Faber. 1971. CICLO DE ESTUDOS SOBRE O IMAGINÁRIO. 1. Recife. 1976. *Anais*. Recife. Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais. 1977. 197 p. CIRLOT. J. E. *Dicionário de símbolos*. Barcelona. Labor. 1969.

- CLINE, Victor B. Creativity tests an* achievement in high school science. *Journal of Applied Psychology*. Washington. 47(3):184-9. 1963. COLE, Natalie Robinson. *The arts in the classroom*. New York, John Dany company. 1940. COLLECTION. TECHNIQUES DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE, dessin, gravure, constructions, textes libres. Delachaux & Niestlé. CONRAD, George. *The process of art education in the elementary school*. New York. Prentice-Hall, s.d. CONRAN, Terence. *Primed textile design*. London. The Studio Publications. 1957. COOK, R. *L arbre de vie*. Paris. Lenii. 1975. 128 p.
- COPLAND, Aaron. *como ouvir e entender música*. Rio de Janeiro. Arte nova. 1974. 177 p. COSTA, Lúcio. A arte e a educação. *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro. 4 out. 1959. CRED, Jean. *O contexto social da arte*. Rio de Janeiro. Zahar. 1975.. 180 p
- CROCE, B. *Estética come scienza del l'espressione e linguistica generale*. Nápoles. 1900. CROPLEY, A. J. *Creativity education today*. London. Longmans Green. 1967. D'AMICO, Vitor. *Creative teaching in art*. Siranton, International Textbook. 1953. 257 p.
- DAVIS, Stuart. *The theories of modern art*. Berkeley, University of California. 1968. DAY, R. H. *Psicologia da percepção*. Rio de Janeiro. José Olympio, s.d. (Coleção psicologia contemporânea). DE BONO, E. *O pensamento criativo*. Petrópolis. Vozes, 1970. DE LAUNAY, et alli. *L'éducation esthétique des enfants de 3 a 7 ans*. Paris, Éditions Bourrellier. 1958. (Cahiers de pédagogie moderne). DEWEY, John. *La ciência y la educación*. 3. ed. Buenos Aires. Losada. 1948. 140 p. DICKSON, David Howard. *The daring young man*. Bloomington. Indiana University. 1953. DIDIER, Anzieu. *El psicodrama analítico en el niño*. Buenos Aires. s.d. (Biblioteca de psiquiatria, psicopatologia y psicomatica). DIEHL, Gaston. *Matisse*. Paris. 1954. (Textos de Matisse sobre estética moderna). DIFERENTES técnicas na expressão das crianças através do desenho, por estagiários da Escolinha de Arte de São Paulo. *Educação para o desenvolvimento*. São Paulo. 74:39-41. jul. 1969. DONINGTON, Robert. *The interpretation of early music*. London. Faber & Faber. 1963. 608 p. DUFREUNE, Mikel. *Estética e filosofia*. São Paulo. Perspectiva. 1972. 269 p. DUMAZEDIER, J. *Vers une civilization des loisirs*, Paris, Lenit. 1962. 319 p. DUNNETT, Ruth. *Art and child personality*. London, Methuoru, 1948. DUQUET, Pierre. como a criança pode revelar-se criadora na escola, R. bras. Est. pedag. Rio de Janeiro. 59(132):759-2.
- . L'enfant imagier. Delachaux & Niestlé.
- . *Los recortes pegados en el arte infantil*. Buenos Aires. Kapeluz. 1962.
- DUVIGNADO, Jean. *Sociologie de l'art*. P.U.F.. 1967.
- ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo, Perspectiva. 1969. 279 p. (Col. debates).
- EDUCAÇÃO sem medo. faros e Fotos. Rio de Janeiro. 5(257):50-56, 1 jan. 1966.
- EDUCATION and art; a symposium edited by Edwin Ziegfeld. Paris, UNESCO. 1963. 140 p. il.
- EHRENZWEIG, Anton. *A ordem oculta da arte; um estudo sobre a psicologia da imaginação artística*. Rio de Janeiro. Zahar. 1969.
- . *Psicanálise da percepção artística*. Rio de Janeiro. Zahar, 1977. 338 p.
- EISHER, Elliot. *The arts, human development and education*, s. l. ed.. 1976.
- . *Knowledge, Knowing and the visual art*. *Harvard Educational Review*, 1963.
- . *Children s creativity in art; a study of tipos*. *American Educational Research Journal*, 1965.
- . & ECKER, David W. *Reading in art education*. London. Walthan. 1966.
- EISNER, E. W. *Education artistic vision*. Nova York. Macmillan 1972. 306 p. ELIADE, Mircea. *Imagens et symboles*. 2. ed. Paris. Gallimard. 1952.
- . El mito del eterno retorno. Buenos Aires. Emece. 1968. 167.
- EL CORREO UNESCO, nov. 1972.
- ELSEN, Albert E. *Los propósitos del arte: introducción a la historia y a la apreciación del arte*. Madrid. Aguilar. 1971. 454 p. il. ENCONTRO DE ESPECIALISTAS DE ARTE NA EDUCAÇÃO. 1.. Brasília. 1973. *Educação artística no ensino de 1º grau*, fundamentação e processos da arte em educação. Belo Horizonte, MEC/CRHJP. 1974. 87 p. ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. 1. Porto Alegre. 1970. R. bras. Est. pedag.. Rio de Janeiro. 55(121):170-9. jan./mar. 1971.
- ENG Helga. *The psychology of child and youth drawing*. London.----- . *Igaracu vista pelas crianças*. Rio de Janeiro. Knowledge and Kegan Paul, 1957. ESCOLA Técnica de Criação. *Boletim do Museu de Arte Moderna, Rio de Janeiro, 1958*.
- ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL *Atividades artísticas-técnicas principais*. Rio de Janeiro. 1959. ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL *Igaracu vista pelas crianças*. Rio de Janeiro. Presença Edições. INL/MEC, 1974. ETCHEBARNE, Dora Pastoriza de. *El evento en la literatura infantil*. Buenos Aires. Kapeluz. 1962. FAURE, Élie. *Les constructeurs*. Paris. Gauthiers. 1964. (Bibliothèque médiations). FELDMAN, Edmund Burke *Becoming human through art*. New York, Prentice-Hall. 1970.
- . *Varieties of visual experience; art as image and idea*. New York. H.N. Abrams. 1971. 680 p. il.
- FERRETTI, Celso João. Arte infantil e formação da personalidade. *Revista do Professor*. S(24):32-5. dez. 1960. FIELD, Dick. *Change in art education*. London. Routledge & Kegan Paul. 1972. 138 p. FIELD. & NEWICK, J. *The study of education and art*. London. Routlege & Kegan Pau. 1973. 236 p.

- FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro. Zahar, 1966. 225 p.
- FLANAGAN, John C. Preliminary effort to identify creativity. In: CONGRESSO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA. 9. Miami Beach. 1964. p. 91-104. FORGUS, R. H. *Percepção — processo básico no desenvolvimento cognitivo*. São Paulo; Brasília, Herder.
1971. FOUCAULT, Michel. *Les mots et les choses*. Paris. Gallimard. 1967. FRANCASTEL, Pierre. *Art et technique*. Paris Gauthiers. 1974. 292 p. (Bibliothèque médiations).
- . *Études de sociologie de l'art*. Paris, Gauthiers. 1970.
- . *La figure et le lieu*. Paris. Gallimard. 1967.
- . *Peinture et Société*. Paris. Gallimard. 1965. 246 p. (Collection idées-arts).
- . *La réalité figurative*. Paris. Gauthier. 1965.
- FRANCESCO, Italo L de. *Art. education, its means and ends*. New York. Harper & Brothers. 1958.
- FREINET, Célestin. *Técnicas Freinet de escuela moderna*. México, ed. Siglo XXI. 1969. FREUD, S. *La interpretación de los sueños: obras completas*. Madrid. 1968.
- . *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci*. Madrid. 1968.
- FROTA, Lélia Coelho. *Mito poética de 9 artistas brasileiros*. Rio de Janeiro. Fontana. 1975. 177 p. il. FURTER, Pierre. *Educação e ideologia*. Petrópolis. Vozes. s.d.
- . *Educação e reflexão*. Petrópolis. Vozes. 1968.
- . *Educação e tempo presente*. Petrópolis. Vozes. s.d.
- . *Educação e vida*. Petrópolis. Vozes, 1966.
- FUX, María. *Danza, experiencia de vida y educación*. Buenos Aires. Paidós. 1976. 126 p. il.
- GAINZA, Violeta Hensy de. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires. Ricordi Americana. 1964. 244 p. il.
- GAITSKELL, Charles D. *Children and their art; method for the elementary school*, q. ed. New York, Harcourt Brace & World. 1970.
- . Charles & GAITSKELL, Margaret R. *Art education in the Kindergarten*. Illinois. Charles A. Bennett. 1956.
- . & GAITSKELL, Margaret R. *Art education for slow learners*. Illinois, Charles A. Bennett, 1954.
- GARDNER. *The arts and human development*, s.1. s.ed. 1973.
- GAUTHEROT, Marcel & CARBOCCI. *Escolinha de Arte — Art des enfants. Módulo-Arquitetura e Artes Plásticas*. Rio de Janeiro (12):32-6. 1959. GESELL, Arnold & Illg. Frances L. *La educación del niño en la cultura moderna*. 2. ed. Buenos Aires. Editorial Nova. 1958. GETZELS, Jacob. *Creativity and intelligence explorations with gifted students*. London. New York, J. Wiley Sons. 1962. GHISELIN, B. *The creative process: a Symposium*. Los Angeles, Univ. California, s.d. GIBBS, Evelyn. *The teaching of art in school*. London, Williams & Nogate, 1948. GOLDMANN, Lucien. *Marxisme et sciences humaines, idées*. Paris, Gallimard. 1970.
- . *Structures mentales et création culturelle*, s.n.t.
- GOLMAN, Stuart E. Psychological study of creativity. *Psychological Bulletin*. 60(6):548-565. 1963. GONZALES ROBLES, Luis. Las "Escolinhas de Arte do Brasil". *Mundo Hispánico*. Madrid. (119):38-42. 1958. GREGORY, R. L. The intelligent eye. London, World University. 1971. 191 p. GRIMAL, P. L'homme et le mythe. In: MITHOLOGIE de la Méditerranée an Gange. Paris. Larrousse, 1963, p. 4-15. GROPIUS, Walter. *Alcance de la arquitectura integral*. Buenos Aires. Ediciones la Isla. 1957.
- . *Bauhaus: nova arquitetura*. São Paulo. Perspectiva. 1972. 233 p.
- GROZINGER, Wolfgang. *Scribbling, drawing, painting*. London. Faber & Faber. s.d.
- GUEVARA, Darío. *Psicopatología y psicopedagogia del cuento infantil*. Ecuador. Casa de la Cultura Ecuatoriana. 1955. GUILFORD, J. P. Creativity. *The American Psychologist*. Washington. 5(9):444-54, 1950.
- . Creative abilities in the arts. *Psychological Review*. 1957.
- GUIMARÃES, Domingos F. E. Arte infantil; tarefa a realizar em termos de educação. *R. bras. Est. pedag.* Rio de Janeiro. 59(132):614-28. out./dez. 1973. HARHEY, Ruth et alii. *Understanding Childrens play*. London Routledge & Kegan Paul. 1952. HASTIC, Reid W. *Art Education*. Chicago. University of Chicago. 1965.
- HAUSER, Arnold. *Philosophie der kunst geschichte*. Munchen, Verlag C. H. Beck, 1958. 46 p. HAZARD, Paul. *Les livres, les enfants et les hommes*. 2. ed. Paris. Ed. Contemporaines Boivin, 1949. HELSON, Ravena. Personality of women with imaginative and artistic interests: the role of masculinity. originality, and other characteristics in their creativity. *Journal of Personality*, Durham, 34(1):1 -25. mar. 1966.
- HILS, Kart. *Crafts for all*. Londres. Routledge & Kegan Paul. 1960.
- HIRSCH, Thérèse. *Musique et rééducation*. Neuchatel. Delachaux et Niestlé. 1966.
- HUDSON, Thomas. *Educação criadora*. Rio de Janeiro. Escolinha de Arte do Brasil, 1974. 120 p.
- . Educação criadora nas escolas secundárias. *R. bras. Est. pedag.* Rio de Janeiro, 59(132):629-38. out./dez. 1973.
- . Tecnologia criativa. *R. bras. Est. pedag.* Rio de Janeiro. 59(130):267-76. abr./jun. 1973.
- HUYGHE, René. *Dialogue avec le visible*. Paris. Flammarion, 1965.
- . Les puissances de l'image. Paris. Flammarion. 1965.
- IMBELLONI, J. Concepto y praxis del folklore como ciencia. Buenos Aires. Nova, 1943.

- . *Homo Ludens*. 2. ed. Trad. Eugenio Imaz. México. Fondo de Cultura Económica, 1943.
- JAKOBSON. Roman. *Linguística, poética, cinema*. São Paulo. Perspectiva. 1970. 208. p. (Col. Debates)
- JEAN. Yvonne. *Marionetes populares*. Rio de Janeiro. MEC/DDD, 1955.
- JESUALDO. *La expresión creadora del niño*. Buenos Aires. Poseidon, 1950.
- JUNG. C. G. *El hombre y sus símbolos*. Buenos Aires, Rueda, 1957.
- KANDINSKY. Wassily. *Punto y línea frente al plano*. Buenos Aires, Nueva Vision, 1969. 178 p.
- & MÂRC, Franz. *Derbleu Reiter*. Verlag. Munchen. R. Piner, 1965.
- KARMAR. Edith. *Art therapy in a children's community*. London. Charles C. Thomas. 1958. KATZENSTEIN, Betty. *Desenho e desenvolvimento*. *Revista do Arquivo Municipal*. São Paulo. 11(100):53-65. 1945.
- . *Psicologia do desenho infantil*. *Boletim de Psicologia*. São Paulo (21 -24-); 11-6, 1956.
- KELLOGG, Rhoda. *Analysing children's art*. Palo Alto. California, National Press Books. 1970. 308 p.
- . *What children scribe and why*. Palo Alto, California, The National Press, 1959.
- KLEE. Paul. *The thinking eye*. London. Lund Humphries. 1969. 541 p.
- *Théorie de l'art moderne*. Pays Bas. Gauthiers. 1969. 1 70 p. (Bibliothèque médiations).
- KNELLEDGE. Growing and the visual art. *Harvard Educational Review*. 1963.
- KNELLER. George F. *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo. Ibrasa. 1968
- KOGAN. Jacobs. *El lenguaje del arte; psicología y sociología del arte*. Buenos Aires. Paidós. 1965. 220 p.
- KÖHLER. Wolfgang. *Psychologie de la forme*. Paris. Gallimard. 1964. 373 p. (Coll. idéés).
- KURTH. Ernst. *Musik-psychologie*. Verlag. Krompholz & Co. Bern. 1947. 323 p.
- LANGER. Susanna K. *Ensaíos filosóficos*. São Paulo. Cultrix, 1971. 161 p.
- . *Feeling and forme*. London, Routledge & Kegan Paul. 1953.
- , et alii. *An esthetic form and education*. Ed. by Mychael F. Andrews. Syracuse. Syracuse University. 1958. LANIER. Vincent. *Essays in art education*. New York. 1976.
- LANSING. Kenneth M. *Arts. artists and art education*. New York. Mc Graw Hill. 1971.
- LÉGER. Fernand. *Fonctions de la peinture*. Pays Bas, Gauthiers. 1965. 167 p. (Bibliothèque médiations).
- LEITE. Luiza Barreto. *A arte de dizer e as escolas de teatro*. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro. 23 ago. 1958.
- . *Teatro e cultura*. Rio de Janeiro. Ed. Brasileira, s.d. L'ENSEIGNEMENT des arts plastiques dans écoles primaires et secondaires. Paris. UNESCO, 1954. LES ARTS et la vie: place et rôle des arts dans la société. Paris. UNESCO, 1969. LEVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. São Paulo. Ed. Nacional. Ed. USP. 1970. 331 p. LISBOA. Hadjine Guimarães & MEDEIROS. José da Cruz. *Arte-educação: levantamento bibliográfico*. *R. bras*. *Est. pedag.*. Rio de Janeiro, 59(130):291-300. jul./set. 1973. LODY. R. G. da Motta. *Símbolos mágicos na arte do metal*. Rio de Janeiro. Arsráfica Ed.. 1974. LOEFFLER-DELACHAUX. M. *Le symbolisme des contes de fés*. Paris. L'Arche. 1949. LOURENÇO FILHO. M. B. *Introdução ao estudo da escola nova*. ed. ref. São Paulo. Melhoramentos, s.d. 266
- P-LOWENFELD, Viktor. *Creative and mental growth*. New York. Mac Millan. 1958.
- LOWENFELD. Viktor. *A Criança e sua arte*. São Paulo. Mestre Jou. 1976. 224 p. il.
- . *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo. Mestre Jou. 1977.
- . *The Nature of creative activity*. London, Routledge & Kegan Paul Ltd.. 1952.
- LYTON. Hugh. *Creativity and education*. New York. Schocken Books. 1972.
- MACHADO. Maria Clara. *Teatro Infantil*. Rio de Janeiro. AGIR. 19E7. 229 p.
- MADDI. Salvatore R. *Motivational aspects of creativity*. *Journal of Personality*. Durham, 33(3):330-47. sep. 1965. MAGALHÃES. Lúcia. *O que a criança revela quando desenha*. Consultor: Augusto Rodrigues. *Pais & Filhos*. Rio de Janeiro. 70(8):108-12. abr. 1978. MALDONADO. Tomas. *A educação artística e as novas perspectivas científicas*. *J. Brasil* (Supl. dominical): Rio de Janeiro. 19/9/1959. MALRAUX. André. *La voix du silence*. Paris. Gallimard. 1963.
- MAN. Henri de. *L'ere des masses et le declin de la civilisation*. Paris. Flammarion. 1952. MANTOVANI, Fryda Schultz de. *Fábula del niño en el hombre*. Buenos Aires. Ed. Sudamericana, 1951.
- . *El mundo poético infantil*. Buenos Aires. Ed. Sudamericana. 1951.
- . *Sobre las hadas*. Buenos Aires, Nova. 1959.
- MARIN. Alda Junqueira. *Educação, arte e criatividade*. São Paulo. Pioneira. 1976.
- MARITAIN. Jacques. *Criativa intuition in art and poetry*. New York. Meridian Books. 1955. 339 p.
- MARSON. Fernando e SELTZER. Norma. *O ensino artístico no Curso secundário*. *Rev. Pedag.* 9(16):77-116. jan./jun. 1963. MATA. Raimundo. *Criatividade: a nova dimensão educacional*. *R. bras. de Est. pedag.* Rio de Janeiro, 41(93):98-100. jan./mar. 1964. MATA, Roberto da. et alii. *Arte e linguagem*. Petrópolis. Vozes. 1973. 141 p.
- MATTHAI, Tobias. *Musical interpretation*. Boston, Music. Co.. 1913, 168 p. MCKAIL. Feodora Theresia. *Atividades artísticas com fins terapicos e educativos*. *R. bras. Est. pedag.* 59(132)639-47, out./dez.. 1973. MCKELLER, P. *Imagination and thinking*. New York. Cohen & West. 1957.
- MEDEIROS. Ethel Bauzer. *O Lazer no planejamento urbano*. Rio de Janeiro. FGV. 1971. MEDNICK, Sarnoff A. *La base asociativa del proceso creador*. *Revista Mexicana de Psicologia*. México, 1(1):63-83. 1963.

- MEKLER, Sara K. de. Algumas ideias acerca de la criatividade en los músicos. In: *CONGRESSO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA*. 6. Rio de Janeiro. 1959. Anais. . . Rio de Janeiro. 1960. p. 769-73.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. Filosofia da educação fundamental e média. *Revista de Cultura* Vozes. 68(21:5-12, mar. 1974.
- . Realidade, experiência, criação. *R. bras. Est. pedag.* Rio de Janeiro. 59(130):227-40. abr./jun 1973.
- MENDES, Lucas & CASTILHO Carlos. O mundo que eu não fiz. Fotos de Orlando Abrunhosa. *Fatos e Fotos*. Rio de Janeiro. 6(2951:44-8. 24 set. 1966.
- MENTELOWITZ, Daniel M. *Children are artists*. Stanford. California. Stanford University. 1956.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo, Perspectiva. 1971. 274 p.
- MERSMANN, Hans. *Musikhören*. Frankfurt. A. M. Hans F. Merck Verlag. 1955. 324 p.
- MESARANI, Samir Curi. *Redação escolar: criatividade*. São Paulo. Discubra. 1973.
- MEYER and Brightbill. *community Recreation: a guide to its organization*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall, 1956.
- MICELI, Sergio. *A noite da madrinha*. São Paulo. Perspectiva. 1972. 293 p.
- MIEL, Alice. *Criatividade no ensino*. São Paulo. IBRASA. 1973.
- MIGNONE, Liddy C. *Guia para o professor de recreação e iniciação musical*. São Paulo, Ricordi, 1961.
- MIRANDA, Alcides Rocha. Origem e desenvolvimento do ensino da arte no Brasil e a interferência do ensino católico. *Veritas*. Rio de Janeiro. 6(1)32-37. mar. 1961.
- MOHOLY-NAGY, Lászi. *La nueva visión: y reseña de un artista*. Buenos Aires, Ed. Infinito. 1963. 192 p.
- MORAIS, Frederico de. *Artes plásticas: a crise da hora atual*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- MOREIRA, J. Roberto. *Teoria e prática da escola elementar*. Rio de Janeiro. MEC. INEP. 1960. p. 371-418.
- MORIN, Edgar. *O enigma do Homem*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- MOSQUERA, Juan. *Psicologia da arte*. 2. ed. rev: Porto Alegre. Sulina Editora. 1976. 135.
- MOUSTAKAS, Clark E. *Children in play therapy*. London, Mc Graw Hill, Book company, 1953.
- MUNRO, Thomas. *Art education — Its philosophy and psychology*. New York, Liberal Arts, 1956.
- . *Les arts et leurs relations mutuelles*. Paris, Universitaire de France, 1954.
- . *Toward science a esthetics*. New York. Liberal Arts. 1956.
- MURPHY, Lois Barclay. *Personality in Young children*, s. I. Basic Books. 1957.
- MUSEU de Arte Moderna do Rio de Janeiro. New York. 1958. 16 p.
- NAUMBURG, Margareth. *Dinamically oriented on therapy*. New York, Grune & Stratton, 1966.
- . *Studies of the "free" art expression of behavior problem children and adolescents as a means of diagnosis and therapy*, s.l. Coolidge Foundation, 1947.
- NAVILLE, P. Zarro R. *Le dessin chez l'enfant*. Paris. Universitaire de France. 1951.
- NEDER, Mathilde. como estudar desenhos de criança. *Boletim de psicologia*. São Paulo. (21. 24):139, 144. 1954/11955.
- NEILL, A. Summerhill. *Liberdade sem medo*. São Paulo, Ibrasa. 1968. 357 p.
- NICOLAS, André. *Introdução ao pensamento de Jean Piaget*. Rio de Janeiro. Zahar. 1978.
- NOBRE, Flora. O desenho e a criança. *Revista do Ensino*. Porto Alegre. 3(17):47. set. 1953.
- NOVAES, Maria Helena. *Da importância das atividades artísticas na reeducação dos disléxicos*. Rio de Janeiro. E.A.B. 1973.
- . A livre atividade artística e o desenvolvimento do adolescente. *Arq. bras. Psic. apl.*. Rio de Janeiro. 1. jan./mar. 1965.
- . *Psicologia da criatividade*. 2. ed. Petrópolis. Vozes. 1972.
- . *Psicologia Escolar*. Rio de Janeiro, Vozes. 1970.
- . *Adaptação escolar; diagnóstico e orientação*. Petrópolis. Vozes. 1975. 103 p. il.
- . *Assembléia da International Society for Education through Art*. 4. s. 1.. s.d. 4 p. mimeo.
- . *Organização Perceptomotora na aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro, PUC, 1968. Tese (doutorado).
- NUNES, Benedito. *Educação artística e filosofia de arte*. Rio de Janeiro. Escolinha de Arte do Brasil, 1976. 20 p. il.
- OB RY, Olga. *O teatro na escola*. São Paulo. Melhoramentos, s.d.
- OLIVEIRA, Daniel. Cada dia a criança me surpreende. *Para Todos*. Rio de Janeiro. 7(14):1956. Entrevista com Ivan Serpa.
- OLIVEIRA, João Camilo. *Lazer & Cultura*. Petrópolis. Vozes. s.d.
- OSBORNE, Harold. *Estética e teoria de arte*. São Paulo, Cultrix. 1970. 278 p.
- OSTERRIETH, Paul. *Introdução à psicologia da criança*, s. n. t.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro. Imago. 1977.
- OTTO, Henry J. *Social education in elementary schools*, s. 1.. Reinehart. 1956.
- PACHECO, Luiza Prates Lupi. Considerações sobre o desenho infantil. *Revista do Ensino*. Porto Alegre. 4(26):54-7. 1954.
- PAGE, Hilary. *El juego en la primera infancia*. Madri. Espalsa Calpe. 1954.
- PANOFSKY, Erwin. *Meaning in visual ans*. New York, Doublday. 1955.
- PAPPAS, George, ed. *Concepts in an and education*. London. Mac Millan. 1970.
- PAYNTER, John & ASTON, Peter. *Sound and silence*. London, Cambridge University, 1970. 365 p.
- PELTIER, Luzia. Forma e côr ajudam a educar. *Jóia* (146):46-55. out. 1965.
- PENNA, A. G. *Percepção e aprendizagem*. Rio de Janeiro. Fundo de Cultura. 1966.
- . *Percepção e realidade: introdução ao estudo da realidade perceptiva* Rio de Janeiro Fundo de Cultura, 1968. PEREIRA, Carlos José da Costa. *Artesanato e arte popular*, s. 1. Liv. Progresso, s. d.

- PERKINS. David & LEONDAR. Barbara. *The arts as cognition*. Baltimore. John Hopkins Univ. 1977.
- PETRIE. Maria. *Art and regeneration*. London. Paul Elek. 1946.
- PEVSNER. Nikolaus. *Os pioneiros do desenho moderno: um livro pelicano*. Lisboa. Rio de Janeiro. Ulisseia. 1962. 189 p.
- PIAGET. Jean. A educação artística e a psicologia da criança. *R. bras. Est. pedag.*. Rio de Janeiro. 45(109):211-3. jan./mar. 1968.
- . *Representation de l'espace chez l'enfant*. Paris. Universitaire de France, 1948.
- . *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura. 1956.
- . *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro. Fundo de Cultura, s. d.
- PIGNATARI, Décio. *Informação, linguagem, comunicação*. São Paulo, Perspectiva. 1969. 144 p. (Col. debates) PINES. Maya. *Técnicas revolucionárias de ensino pré-escolar: a criança dos três anos aos seis anos*. São Paulo. IBRASA. 1969.
- PINTO COELHO. Filomena. Os adolescentes e os tempos livres. *Boletim Bibliográfico Informativo do CIP da Fundação Gulbenkian*, s. I. (12): 1970.
- POUSSEUR. Henri. *Musique, sémantique, société*. Casterman. s. ed. 1972. 150 p.
- PROGRAMA do Curso de Atividades Artísticas e Recreativas para Professores e Recreatores. Rio de Janeiro.
- Escolinha de Arte do Brasil. 1954. p. 4. QUATÉRNIO; *Revista do Grupo de Estudos C. G. JUNG*. Rio de Janeiro. n° 1-4, 1965/67.
- RAVACHE. Sylvia. Gente miúda também é notícia. *Querida* (225):20-5, out. 1963.
- READ. Herbert. *Arte de agora, agora*. São Paulo. Perspectiva. 1972. 181 p. il.
- . *Arte e alienação; o papel do artista na sociedade*. Rio de Janeiro. Zahar. 1967.
- . *Arte y sociedad*. Buenos Aires. Editorial Kraft. 1951. 307 p.
- . *Educación por el arte*. Buenos Aires, Paidós. 1962.
- . *Forma y poesia moderna*. Buenos Aires. Nueva Vision, 1956.
- . *The forms of things unknown*. London. Faber & Faber, 1960.
- . *The grass roots of Art*. London, Faber & Faber, 1955. 160 p.
- . *Imagen y idea*. México. Fondo de Cultura Económica. 1957.
- . *As origens da forma na arte*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.
- . *The philosophy of modern art*. London. Faber & Faber, 1952. 278 p.
- . *La redención del robot*. Buenos Aires. Proyección, 1967.
- . *O sentido da arte*. São Paulo. IBRASA. 1968.
- . O sentido da arte na educação. *Atualidades Pedagógicas*, s.1. 7(39):15-8. 1956.
- . *The true voice of feeling*. London, Faber & Faber. 1952.
- . A validade da educação artística. *Escola Secundária*. Rio de Janeiro. (12):41 -2, mar. 1960.
- RICHARDSON. Marion. *Art and the child*. London. University of London. 1948.
- RIGON. Plinio. Artes plásticas na escola: uma experiência. *R. bras. Est. pedag.*. Rio de Janeiro. 59(132):608-13. out/dez.. 1973.
- RITCHIE. Andrew C. *The usual arts in higher education*. New Haven, Yale University. 1966.
- ROBERTSON. Seonaid Mairi. *Craft and contemporary culture*, s.1. UNESCO/HAPPAP. 1961. 158 p.
- . *Dyes from plants*. London. Van Nostrand Reinhold. 1973. 144 p.
- . *Rosegarden and labyrinth; a study in art education*. London, Routledge & Kegan Paul. 1963.
- RODRIGUES. Augusto. Assim é o Rio das crianças. Reproduções fotográficas de Gil Pinheiro. *Manchete*, Rio de Janeiro (665):36-45. 16 jan. 1965.
- . uma experiência criadora na educação brasileira. *R. bras. Est. pedag.*. Rio de Janeiro. 59(130):251-6. abr./jun. 1973.
- RODRIGUES. Josefina. *El arte del niño*. Madrid. C.S.I.C. 1958.
- ROLTGER, Ernst. *Creative paper craft*. London. Bastford. s.d. 96 p.
- . *Creative textile craft*. London. Bastford. 96. p. 114 il.
- . & KLANTE. Dieter. *Creative drawing*. London, Bastford. 1964.
- ROWET. Nicolas. *Language, musique, poésie*. Paris. Editions du Seuil. 1972. 247 p.
- RUDOLFER. Noemi Silveira. Os motivos profundos do desenho infantil. *Boletim de Psicologia*, São Paulo (21-24):17-30. 1954/1955.
- SÁ. Hernane Tabares de. Vence em Madri nossa escolinha. *Visão*. Rio de Janeiro, (10) 54 55, 1958.
- SACHS. Curt. *The History of musical instruments*, s. 1.. W. W. Norton & comp. 1940.
- SARTRE. Jean Paul. *L'imaginaire*. Paris. Gallimard. 1971. (Col. Idées).
- SAUNDERS. Robert. *History of art education in the United States*. New York. Mac Millan, Encyclopedia of Education. 1971. v. 1.
- SCHAEFFER. Pierre. *A la recherche d'une musique concrete*. Paris. Ed. du Seuil. 1962. 230 p.
- SCHMIDT. Maria Junqueira. *Educar pela recreação*. Rio de Janeiro, Agir. 1958.
- SCHULTZ. Harold & SHORES, J. H. *Art. in the elementary school*. Urbana. University of Illinois. 1959.
- SCRIABINE. Marine. *Introductions au langage musical*. Paris. Les Editions de Minuit, 1961. 149 p.
- . *La langage musical*. Paris. Les Editions de Minuit. 1963. 234 p.
- SCULLY. Vincent. S. Visual arts as a way of knowing. In: GRISWOLD. A Writney et alii. *The fine arts and the university*. Toronto. Mac Millan. 1965.
- SEU sonho é libertar as crianças. *Visão*. Rio de Janeiro. 18(25):22-5. 23 jun. 1961.
- SHAPIRE. R. J. The integrating of remotely associated concepts as a process in scientific creativity. *Psychologia Africana. Johannesburg*. 11(1):40-8, 1965.
- SCHOUKSMITH. George. *Intelligence creativity and cognitive style*. London. Blatsford. 1970.

- SILVA, Eurico. O desenho na cultura e na educação. *Revista do Ensino, Pono Alegre* (9):94-100. jun. 1959.
- SILVEIRA, Nise. A concepção educacional de Herbert Read. *R. bras. Est. pedag.*. Rio de Janeiro. 59(130):241-50. abr/jun. 1973.
- . Herbert Read em memória. *Quatérnio*. Rio de Janeiro, 1970. p. 5-25.
- . 20 anos de terapêutica ocupacional em Engenho de Dentro. *R. bras. Saúde Mental*. 10. 1966.
- SOUZA, Alcídio M. de *Artes plásticas na escola*. Rio de Janeiro. Bloch. 1968.
- . *Didática especial do desenho na escola primária*. São Paulo, Ed. Nacional. 1964.
- SOUZA, Valdomero de. *Escolinha de Arte. J. do comércio*, Rio de Janeiro. 11 jun. 1960.
- SPANUDIS, Theon. A importância educativa da arte contemporânea. *J. do Brasil*. Rio de Janeiro. 6/19 set. 1959.
- STEIN, Morris I. Creative and culture. *The Journal of Psychology*, Massachusetts. 36(2):311-22, oct. 1953.
- . *Creativity and the individual*; summaries of selected literature in psychology- Glencoe. Free Press. 1960.
- STERN, Arno. *comprension del arte infantil*. Buenos Aires. Kapeluz. 1962.
- . *Aspectos y técnicas de la pintura infantil*. Buenos Aires. Kapeluz. 1961
- . *Entre éducateurs*, s.n.t.
- . *La langage plastique*. Neuchatel. Delachaux & Niestlé, s.d. 88 p. il.
- & DUQUET, Pierre. *La conquiste de la tercera dimension*. Buenos Aires. Kapeluz. 1964.
- . *Del dibujo espontaneo a las técnicas gráficas*. Buenos Aires. Kapeluz. s.d.
- STRAVINSKY, Igor. *Poetics of music*. 2. ed. Cambridge. Mass.. Harvard University Press. 1974.
- TAYLOR, Calvin W. *Criatividade*; progresso e potencial. São Paulo. IBRASA. 1971.
- . *Novos horizontes em criatividade*. New York. J. Wiley. 1964.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo. Ed. Nacional, 1977. 231 p.
- . *Educação progressiva*; introdução á filosofia da educação. Petrópolis, Vozes. 1963.
- . *Pequena Introdução á filosofia da educação*. Rio de Janeiro. Ed. Nacional. 1968. p. 17-24.
- TOMLINSON, R. R. & MILLS, J. M. F. *The growth of child art*. London. Press. 1966.
- TORRANCE, E. P. *Education and the creative potencial*. Minneapolis. University of Minnesol, 1961.
- . *Rewarding creative behavior, englwood cliff*. New Jersey. Prentice-Hall. 1965.
- TRIANDIS, Harry. Quelques recherches sur la créativité didatique. *Buletim d'Études et Recherches psychologiques*, Paris. 72(3):211-37. 1963.
- TRIGON, Jean de. *Histoire de la littérature enfantine*. Paris, Hachette. 1950.
- TRITTEN, Gottfried. *Education par la forme et par la couleur*. 2. ed. rev. comp. La Tour-de-Peilli. Delta; Anvers-Annecy. Plantyn, 1974. 408 p. il.
- TUDOR, Hart Beatrix. *Toys, play and discipline*. London. Routledge and Kegan. 1953.
- TURNER, Johanna. *Desenvolvimento cognitivo*; curso básico de psicologia. Rio de Janeiro. Zahar. 1976.
- UNESCO. *Arteeducação: levantamento internacional*. Trad. Maria Helena Rapp. *R. bras. Est. pedag.*. Rio de Janeiro 59(132):659-87. out. Idez. 1973.
- . *Art. et éducation*, recueil Cessais. Paris. 1954.
- . *Les arts et la vie*; place et rôle des arts dans la société. Paris. 1969.
- . *Education and art*. Paris, 1953.
- . *Education andari*. Paris. 1969.
- . *L enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires et secondaires*. Paris. 1954.
- . *L'enseignement des travaux manuels dans les écoles secondaires*. Paris. 1950.
- VALENTIM, Lúcia Alencastro. Centro experimental de arte na educação. *R. bras. Est. pedag.*. Rio de Janeiro 59(1321):593-607. out. Idez. 1973.
- . *Ciência e arte na educação. Educação*. Brasília. I(1):108-10. abr. Ijul. 1971.
- VASCONCELOS, Silvio. Aula inaugural na Escola de Guignard. *Diário de Minas*. Belo Horizonte, 21 abr. 1957.
- VELHO, Gilberto, org. *Sociologia da arte*. Rio de Janeiro. Zahar. 1966. 3 v. VIEIRA. Generece A. A Escolinha de Arte do Brasil. *Atualidades Pedagógicas*, 7(38):1-5, 1956.
- . A Escolinha de Arte do Brasil. *Revista Ensino. Pono Alegre*. 5(39):23-5. ago. 1956.
- VINCHON, Jean. *La magie du dessin*, s.1. Editions Desclée de Brower, 1959.
- 20 ANOS da Escolinha de Arte; uma experiência viva em educação. *Visão*, Rio de Janeiro. 32(11):49-58 1968.
- WALLACH, Michael A. & KEGAN, Nathan. Modes of thinking in Young children. New York. Holt. Rinehart and Winston. 1965.
- WALLON, Henry. *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris, Press Universitaires, 1945. 2 v.
- WERNECK, Regina Yolanda. *Arte na escola primária*. Rio de Janeiro, Livro Técnico, 1967.
- WERTHAM, Frederic. *Seduction of the invent*. New York. 1953.
- WHITEHEAD, Alfred North. *Os fins da educação e outros ensaios*. 3. ed. São Paulo, Ed. Nacional. USP. 1966.
- WILLEMS, Edqar. *Les bases psychologiques de l'education musical*. Paris. Press Universitaires de France. 1956. 142 p.
- . *L'oreille musicale*. Genève. Editions Pro musica. 1965. 2 v.
- . *La preparación musical de los más pequeños*; la escuela en el tiemp. 3. ed. Buenos Aires, EU DEBA. 1968. 104 p.
- WINSLOW, Leon Loyal. *The integrated school art program*. New York. Mc Graw Hill. 1949.
- WISKISIER, Ralph. *An introduction to art education*. New York. World Book. Yomkers on Hudson. 1958. 343
- P-WITKIN, Robert W. *The intelligence of feeling*. London. Heinemann Education Books. 1974. 198 p.

WITTY. Paul, et alii. *Creativity of gifted and talent children*, s.l. American Association for Gifted Children. 1959. WOJNAR. Irene. *Estética y pedagogia*. México. Fondo de Cultura Económica, 1967. WOLF. Robert Jay. *Essays on art and learning*. New York, Gosman Publ.. 1971. Zaidenberg, Arthur. *Your child is an artist*. New York. Grosset Dunlop Publishers. 1949. ZALUAR. Abelardo. *Programa da cadeira de desenho artistico*. Rio de Janeiro. Escola de Belas Artes da Universidade do Brasil. 1959. 4 p.

PROGRAMAÇÃO E PRODUÇÃO
CLAUDIO DALLAGO



AGGS INDUSTRIAS GRÁFICAS SA.
R. LUIS CÁMARA, 535 - TEL.: 270-6722 --- RIO DE JANEIRO --- RJ.